DOCUMENT RESUME

ED 280 319 FL 016 584

AUTHOR Gorokhoff, Claude
TITLE Le role du recit dans l'apprentissage des langues etrangeres (The Role of Narrative in the Learning of Foreign Languages).
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE 81
NOTE 181p.
PUB TYPE Information Analyses (070)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Age Differences; Classroom Techniques; Communication Skills; *Cultural Context; Cultural Influences; Difficulty Level; Discourse Analysis; Expressive Language; Foreign Countries; Instructional Materials; Language Usage; *Literary Criticism; *Media Selection; *Narration; *Second Language Instruction; Stereotypes; *Story Telling

ABSTRACT

A discussion of the types and uses of stories in second language instruction argues that the inclination to narrate is an omnipresent human phenomenon, whether attributed to nature or to culture. The story is a means of self-expression and communication that describes different forms of narrative, both literary and nonliterary. The uses and benefits of stories in second language instruction at different levels and for various ages of students are examined. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

claude gorokhoff

le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

E. Roulet

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Bruxelles
AIMAV
1981

BEST COPY AVAILABLE

FL016584

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION
DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'« Études linguistiques »

30

Direction

Sylvain DE COSTER - Marcel DE GRÈVE - Frans VAN PASSEL

Comité de Rédaction

Reinhold FREUDENSTEIN (Marburg), Jacques D. GIRARD (Montréal),
Francisco GOMES DE MATOS (Recife), Wil KNIBBELER (Nimègue),
Pascal D. KOKORA (Abidjan), Raja T. NASR (Beyrouth),
Segun ODUNUGA (Ibadan), D.P. PATTANAYAK (Mysore),
Eddy ROSSEEL (Gand), B.K. T'SOU (Hong Kong),
Pierre VANBERGEN (Bruxelles),
Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (New York)

Secrétariat général de l'AIMAV :
Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 2
B 9000 Gent (Belgique)

Dépôt légal AIMAV : D. 1981-1324-35

3

CLAUDE GOROKHOFF
Maître-Assistant à l'Université de Paris X (Nanterre)

LE RÔLE DU RÉCIT DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Préface d'Eddy ROSSEEL
Président du GIRCEL

Bruxelles
AIMAV
1981

4

À MARCEL

PRÉFACE

Voici, certes, une étude qui vient à point, dans la mesure où elle répond à une des grandes préoccupations de l'Unesco et qu'elle peut tracer la voie à de nouvelles activités de l'AIMAV et plus particulièrement d'un de ses membres adhérents, le GIRCEL (Groupe international de recherche et de conception en matière d'enseignement des langues).

La lecture, tant des ouvrages ou articles théoriques de linguistique appliquée que des méthodes nouvelles qui brisent la structure classique du manuel, révèle la présence, c'est-à-dire la persistance du récit comme moyen ou support d'enseignement, à côté de la description ou du dialogue, — ce dernier tellement en honneur depuis l'avènement des méthodes audio-visuelles et audio-linguales, — et en même temps qu'eux. Cette observation peut amener à se poser certaines questions : Pourquoi cette persistance du récit ? Comment se manifeste-t-elle ?

La première question pourrait recevoir quelques réponses *a priori*, qui tiennent à un goût général pour les histoires, à l'universalité d'un phénomène à deux faces : la production et la réception d'histoires. Ce phénomène, Claude Gorokhoff n'a pas manqué de l'analyser et, ce faisant, n'a pas négligé les enseignements de la linguistique, de la théorie littéraire et de la psychologie, tant de l'adulte que de l'enfant. Mais en quoi, ou dans quelle mesure, ou mieux encore : pour quelles raisons précises cette tendance joue-t-elle un rôle si constant dans l'enseignement des langues ? C'est la réponse à la deuxième question : Comment ?, qui a permis à l'auteur de fournir une réponse plus affinée à la première.

A partir d'un corpus, non exhaustif mais constituant un échantillonnage varié et représentatif, de manuels et de méthodes, ainsi que d'études théoriques et de comptes rendus d'expériences, Claude Gorokhoff montre les ressources didactiques comme... les dangers possibles de

l'utilisation du récit, du plus élémentaire au plus littéraire. Elle révèle que le « récit » n'est innocent dans aucune de ses strates.

Pour des raisons que l'ouvrage développe, le récit apparaît tout particulièrement approprié à l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants ou à de jeunes adolescents, encore qu'il puisse également convenir à des apprenants adultes, sous sa forme littéraire, intégrale ou adaptée.

Comme Claude Gorokhoff le montre avec précision, principalement à partir de méthodes adaptées à l'enseignement en Afrique ou en Amérique du Sud, le récit sert de véhicule d'apprentissage privilégié dans les pays où « raconter » et « vivre » sont étroitement liés. Doit-il pour autant transmettre en même temps que la langue étrangère une culture souvent profondément étrangère ? L'auteur met alors en évidence la fécondité toute particulière de méthodes qui, par une espèce de révolution copernicienne, prônent l'utilisation de récits « endogènes » comme véhicules de la langue étrangère. L'acclimatation à la culture étrangère se fait alors progressivement, une fois acquis les structures et le vocabulaire fondamental de la langue.

Ces cas extrêmes de différences culturelles ont amené Claude Gorokhoff à se demander si ce type de méthode ne pourrait convenir à l'enseignement de langues étrangères de cultures voisines, quelle que soit la situation culturelle de l'apprenant.

Et voilà qui, précisément, rejoint les préoccupations d'un certain nombre de membres de l'AIMAV, qui, constatant et regrettant les déficiences de l'enseignement des langues vivantes dans la plupart des pays du monde, — principalement, bien sûr, dans les pays en voie de développement, mais également dans les pays fortement industrialisés, — ont décidé d'unir leurs efforts en vue d'un renouvellement de cet enseignement et ont, de ce fait, constitué le GIRCEL.

Conformément à l'action de l'Unesco, le GIRCEL réaffirme, dans ses Statuts mêmes, la nécessité du respect de la culture nationale et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Dès lors, chaque programme du GIRCEL est fondé sur des analyses scientifiques ponctuelles ainsi que sur une expérience pilote menée sur le terrain, et il a pour finalité, outre l'apprentissage d'une langue étrangère : la stimulation de la propre culture de l'apprenant, la stimulation de la prise de conscience de l'environnement, tant social que physique, la stimulation de l'utilisation de nouveaux langages de communication (arts plastiques, théâtre, musique, photographie, etc.). C'est ainsi que le GIRCEL s'efforce d'apporter une amélioration qualitative à l'enseignement des langues dans le monde.

Pour atteindre ces objectifs, le GIRCEL fait appel à des spécialistes des différents domaines de la connaissance humaine, — linguistes, pédagogues, sociologues, économistes, historiens, historiens de l'art, spécialistes des sciences exactes, techniciens, artistes, — de manière à atteindre une véritable pluridisciplinarité. Toutefois, dans chaque cas, c'est-à-dire pour chaque programme ponctuel, il est également fait appel à des spécialistes (de ces différents domaines) ressortissants du pays (ou de la région) auquel le programme est destiné. De cette manière, l'authenticité culturelle et sociale des apprenants est respectée, tandis que la « matière » enseignée acquiert une valeur véritablement endogène.

Dans cette optique, l'ouvrage de Claude Gorokhoff comble une importante lacune, dans la mesure où le « rôle » du récit dans l'enseignement des langues n'était pas encore bien défini, n'était pas cerné avec rigueur. Ce livre nous offre, dès à présent, une des composantes essentielles de tout programme de langue vivante qui corresponde à la spécificité de chaque peuple et qui, au lieu d'être une source d'aliénation, permette un approfondissement de l'identité culturelle.

Eddy ROSSEEL
Président du GIRCEL

CHAPITRE I

DU RÉCIT COMME MOYEN D'EXPRESSION ET DE COMMUNICATION

1. Raconter...

Sans doute est-il hors de propos de retracer ici l'historique du récit, ni de procéder à un relevé des définitions dont il a fait l'objet, avec la terminologie propre à chaque période, à chaque pays et à chaque théoricien ou critique. Il n'est pas davantage question de proposer ici une nouvelle théorie du récit après celles dont nous disposons. Mais peut-être n'est-il pas inutile de rappeler les quelques notions élémentaires qui serviront ensuite d'outils à l'analyse des récits utilisés ou préconisés dans l'enseignement des langues étrangères.

A travers les broussailles de la terminologie, il apparaît que le récit peut se définir, d'une façon générale, comme un enchaînement, ou concaténation, de signes verbaux et/ou parfois iconiques visant à l'actualisation d'une chaîne d'événements réels ou fictifs par l'intermédiaire d'un acte : raconter. C'est cet acte de raconter qui fait du récit une forme particulière du discours et plus précisément ce que Roland Barthes, dans son *Introduction à l'analyse structurale des récits*, appelle une forme métonymique du discours, par rapport aux formes métaphoriques (la poésie lyrique, par exemple) et aux formes enthymatiques (ou intellectuelles) [1]. Certains théoriciens et analystes, il est vrai, tels Émile Benveniste [2], K. Hamburger [3] ou, après eux, S.Y. Kuroda [4], préfèrent opposer le récit au discours, le récit pouvant, selon eux, fonctionner sans un « donateur » qui pose un acte de jugement pour chaque phrase. Toutefois, — et indépendamment du fait que le discours peut, lui aussi, être

[1] Dans *Communications*, n° 8 (1966), p. 4, n. 1.
[2] *Problèmes de linguistique générale* (Paris, Gallimard, 1966), pp. 225-288.
[3] *Die Logik der Dichtung*. 2e édit. Stuttgart, Klette, 1968.
[4] *Réflexions sur les fondements de la théorie de la narration. Langue, discours, société* (Paris, Seuil, 1975), pp. 260 et suiv.

autogénérateur, — pour l'ensemble d'un récit cette possibilité paraît discutable [5].

Mais ce produit de l'acte de raconter ne doit-il pas satisfaire à des conditions minimales pour qu'on puisse le nommer « récit » ? Et, dans l'affirmative quel est le noyau sans lequel on ne peut affirmer l'existence d'un récit ?

Un théoricien comme Tzvetan Todorov a tenté de définir le récit minimum dans plusieurs de ses ouvrages, en particulier dans un article intitulé *La grammaire du récit*, publié dans *Langages* [6] et repris dans *Poétique de la prose* : « L'intrigue minimale complète consiste dans le passage d'un équilibre à un autre. Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli ; le second équilibre est semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. » [7]

Pour l'équilibre final, Roland Barthes, lui, laisse le choix entre deux possibilités : « Le second ensemble rejoint le premier ou s'en différencie. » [8]

A travers ces conceptions quant au récit minimum, l'on voit que le récit ne peut exister sans une armature minimale : le procès, le mouvement, le passage dynamique d'une situation initiale à une situation finale par le biais d'un médiateur ou moyen terme qui introduit une rupture d'équilibre, ne serait-ce que celle d'un changement.

Ce dynamisme, comme Vladimir Propp l'a décelé par son analyse des contes populaires russes, se manifeste d'abord à travers des fonctions, le terme « fonction » désignant, selon lui, « l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa portée significative dans le déroulement du récit » [9] ou, selon Barthes et les théoriciens modernes, la plus petite unité narrative de contenu dotée d'un sens dans l'ensemble du récit [10]. Ces fonctions peuvent se diviser en fonctions « charnières » ou « cardinales », qui ouvrent, ferment ou maintiennent une alternative conséquente pour le reste du récit, et en fonctions « catalyses », qui remplissent l'espace narratif situé entre les charnières.

Que l'on adopte ou non la définition de Propp, ces fonctions sont

[5] Voir plus loin, p. 21.
[6] N° 12 (décembre 1968), pp. 94-102.
[7] *Poétique de la prose* (Paris, Seuil, 1971), p. 121.
[8] *Art. cité*, p. 6.
[9] *Morphologie du conte* (Paris, Seuil, 1970), p. 35.
[10] *Art. cité*, p. 7.

rattachées à des personnages ou, à un degré de généralisation plus élevé, à des « actants », voire à des « rôles actantiels » [11], qui donnent à l'intrigue brute le statut d'une véritable histoire, avec ou sans action, qui fondent la solidarité des propositions et des séquences ou épisodes auxquelles les propositions peuvent être subordonnées. Rappelons que, comme le dit Todorov dans *Qu'est-ce que le structuralisme ?*, la proposition correspond à une certaine action et constitue notre unité minimale, tandis que la séquence est formée de plusieurs propositions, et donne au lecteur l'impression d'un tout achevé, d'une histoire, d'une anecdote [12].

Quant aux personnages, rappelons également qu'ils se définissent non seulement par leurs fonctions (de l'ordre du « faire », lequel implique un « savoir-faire »), mais aussi par leurs qualifications ou indices (de l'ordre de l'« être ») qui leur sont rattachés (traits physiques et psychologiques, instruments, etc.) ainsi que par des informants qui permettent de les situer, dans une structuration taxinomique, selon un nombre d'axes limités (âge, sexe, statut social, etc.). D'une manière générale, les personnages sont prédéterminés par un contexte extérieur au récit (extéroceptivité « mordant sur la réalité », comme dit Greimas) et par un contexte propre au système du récit (intéroceptivité), ce qui a permis à Philippe Hamon de les classer en trois grandes catégories : les personnages « référentiels », c'est-à-dire historiques, mythologiques, qui ont pour vocation de renvoyer à une culture ; les personnages « embrayeurs », marques de la « présence en texte » de l'auteur, du lecteur, ou qui en sont des délégués ; les personnages « anaphores », qui se réfèrent (quasi) uniquement au système du récit [13].

Mais l'essentiel du récit, son ossature, demeure le procès, le dynamisme. Or, précisément, c'est ce dynamisme que la plupart des manuels ou cours de langues utilisent ou prônent, sous la forme de divers types de narrativité, offerts (ou imposés) aux apprenants, depuis l'anecdote la plus élémentaire jusqu'au récit littéraire, en passant par la bande dessinée didactique ou la relation authentique d'événements par un ressortissant du pays de la langue-cible, et c'est ce même dynamisme qui est suscité chez ces mêmes apprenants, depuis la relation de leurs propres

[11] Voir dans A.J. GREIMAS, *Sémantique structurale* (Paris, Larousse, 1966), les réflexions sur les modèles actantiels (pp. 172-189), où les actants sont ramenés à trois grandes catégories : Sujet vs Objet ; Destinateur vs Destinataire, Adjuvant vs Opposant, et où Greimas montre comment à un actant peut correspondre un seul ou plusieurs acteurs ou personnages et qu'inversement un acteur peut remplir plusieurs rôles actantiels.

[12] Paris, Seuil, 1968 : pp. 79-83.

[13] *Pour un statut sémiologique du personnage*, dans *Poétique du récit* (Paris, Seuil, 1976), pp. 28-41.

expériences jusqu'aux compositions verbales (orales et écrites) et iconiques qui font le plus appel à leur initiative et à leur imagination, c'est-à-dire à leur créativité [14]. Réception et production de *récits* deviendraient-elles les deux mamelles de l'enseignement des langues ?

Sans doute pourrait-on dire que l'enseignement des langues vise en priorité à la compréhension et à la pratique de la langue, parlée et écrite, chez l'apprenant, et que celles-ci se réalisent en premier lieu dans le dialogue et dans les exercices structuraux. La réception et la production de récits, pourrait-on dire, intéressent plutôt le discours littéraire, à travers ses formes modernes, comme le roman et la nouvelle, ou à travers ses formes anciennes, comme le conte et le mythe, accessibles à des élèves ou à des étudiants d'un niveau de langue très avancé, voire à des spécialistes. Et pourtant...

2. La narrativité, phénomène culturel et/ou besoin fondamental ?

Et pourtant, d'abord, comme le fait observer Teun A. van Dijk dans son article intitulé *Grammaires textuelles et structures narratives* : « Il est devenu clair ces dernières années que le récit n'est pas caractéristique du texte littéraire, ni même ses protoformes comme le mythe et le conte populaire. La narrativité définit aussi un ensemble de textes non littéraires et quotidiens, ceux dans lesquels nous racontons nos expériences des événements vécus. » [15]

Et effectivement, la relation de nos journées, d'événements de notre vie ou de celle d'autres personnes, oralement ou par lettres, ne fait-elle pas partie de notre quotidien ? Et la lecture de faits-divers, d'histoires drôles, de bandes dessinées, d'informations événementielles dans les journaux et les revues, et encore leur audition et/ou leur vision à la radio, à la télévision ou au cinéma ne peuvent-elles faire partie du lot quotidien d'un grand nombre d'apprenants ? Bien plus, hors même de toute civilisation du livre et de l'audio-visuel, les études anthropologiques ou folkloriques n'ont-elles pas révélé la persistance de traditions narratives orales comme les contes, les légendes, les mythes ou les fables ? Enfin, dialogue et récit sont-ils vraiment séparés par une cloison étanche ?

[14] Voir à ce sujet Eddy Rosseel et Catherine Young Silva (éds.), *Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Foreign Language Teaching*. Actes du 11e colloque de l'AIMAV. Bruxelles, AIMAV, 1981.

[15] Dans *Sémiotique narrative et sémiotique textuelle* (Paris, Larousse, 1973), p. 191.

Selon deux théoriciens de la narrativité comme A.J. Greimas et Jean Courtès, — dans un article consacré à cette notion, — on peut même affirmer « qu'une conversation se prolonge presque automatiquement en récit de quelque chose, et que le récit risque à tout moment de développer un dialogue, etc. » [16]

Qu'un récit puisse insérer dans sa trame bien d'autres formes de discours et tout particulièrement des dialogues entre personnages, nul lecteur de roman ou de conte ne s'en étonnera. Très souvent, en effet, le résumé fait place à la scène, le discours indirect au discours direct. Qu'un récit puisse même se dérouler à travers un dialogue ou des dialogues, le familier de bandes dessinées ne s'en étonnera pas non plus : le récit, dans de nombreux cas, se (re)construit par la lecture simultanée d'images en séquences qui reproduisent les paroles (ou les pensées) des personnages.

Un dialogue, même oral et quotidien, suscite très souvent des séquences narratives qui peuvent apparaître comme de micro-récits dont un des locuteurs devient le narrateur. Même si l'on admet qu'il est un noyau minimum sans lequel on ne peut concevoir de récit et que ce noyau consiste en le passage d'une situation à une autre par le biais d'une rupture d'équilibre ou d'une menace de rupture, ne pouvons-nous considérer le contenu de la réponse à la question : « Qu'as-tu fait aujourd'hui ? », comme un micro-récit lorsque celle-ci se développe, par exemple, comme suit : « Je suis sortie à 9 heures de chez moi, puis je suis allée au bureau où j'ai travaillé jusqu'à 18 heures ; j'ai fait des courses et je suis rentrée fatiguée vers 19 heures. » C'est à dessein que je propose cet exemple le plus banal qui soit, mais qui, à son niveau, traduit le passage d'une situation initiale : le départ de la maison, vers une situation finale : la rentrée du personnage fatigué, par des moyens termes qui constituent, au sens très général, des ruptures dans l'équilibre de la situation initiale : la sortie, le travail, les courses.

Peut-on dès lors soutenir, comme l'a fait Robert Escarpit, au cours d'un séminaire consacré aux « Exigences de l'image dans le livre de la première enfance », organisé par l'I.L.T.A.M. [17], en 1972, que la notion de récit constitue un phénomène culturel tout récent (pas antérieur au roman de chevalerie) et que, de ce fait, la compréhension et l'élabora-

[16] A.J. GREIMAS et Jean COURTÈS, « Narrativité », dans *Six articles d'un dictionnaire sémiotique*, Documents de travail et prépublications (Université d'Urbino), n° 67, octobre 1977, série A.

[17] « Institut de littérature et de technique artistique de masse », de l'Université de Bordeaux.

tion d'un récit ne sont pas naturelles chez l'enfant, — donc, en ce qui nous concerne, lors des premières années d'apprentissage d'une langue « maternelle » [18] ou étrangère [19] ? Il semble que Robert Escarpit identifie le récit à l'aspect le plus élaboré de la narrativité, c'est-à-dire au seul emboîtement par connexions selon des rapports de subordination logiques. Pareille prise de position réductrice ne tient manifestement pas compte de la structure narrative fondée sur la concaténation de conjonctions (logiques) et sur ce que Greimas appelle une « relation de consécution » [20]. Mais peut-être est-ce surtout sous-estimer le rôle de l'acte de raconter en tant que tel, qui a commencé à se manifester, comme l'a souligné Roland Barthes, dans *Communications*, avec l'histoire de l'humanité elle-même : « Le récit, écrit-il, se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. » [21] Et l'acte de raconter a engendré alors les formes élémentaires mais encore vivaces de la juxtaposition d'événements ou de péripéties. Certes, ce n'est pas là le récit sous la forme qu'il peut prendre dans la littérature ou même à un certain niveau d'acquisition et de maîtrise des structures logiques, mais n'avons-nous pas affaire à une forme d'élaboration du vécu ou de l'imaginaire qui utilise un autre mode d'enchaînement essentiel du récit et qui par là participe de lui : l'enchâssement par consécution, lequel peut s'inscrire dans l'axe de la contiguïté selon des rapports de succession chronologique ?

Mais si du point de vue de sa production le récit, sous toutes ses formes, a commencé avec l'histoire de l'humanité, du point de vue de sa réception il a répondu et répond encore à un besoin fondamental de l'être humain, enfant et adulte, comme ont pu l'établir linguistes, sociologues et enseignants. Ainsi, un linguiste comme Jacques Dubois a souligné et analysé très récemment la prédilection significative de la littérature « de masse » pour le « récit mythique », capable, par sa plasti-

[18] On sait assez combien cette épithète est ambiguë.

[19] Dans Denise ESCARPIT (éd.), *L'enfant, l'image et le récit* (Paris, La Haye et New York, Mouton, 1977), p. 78. Le recueil groupe les actes du séminaire de 1972 et de sa suite, en 1974, sur « L'élaboration du récit par l'image ».

[20] *Ouv. cité*, p. 205.

[21] *Art. cité*, p. 1. Jean-Pierre FAYE, dans sa *Théorie du récit...* (Paris, Hermann, 1972), p. 107, abonde dans ce sens : « La narration est cette fonction fondamentale et comme primitive du langage qui, portée par la base matérielle des sociétés, non seulement touche à l'histoire mais effectivement l'engendre. » Voir aussi Claude LÉVI-STRAUSS qui, dans *Anthropologie structurale* (Paris, Plon, 1958) et, mieux encore, dans la traduction anglaise de cet ouvrage : *Structural Anthropology* (New York, Anchor Books, 1967), p. 221, à l'occasion de son analyse d'un mythe pueblo, met d'ailleurs en évidence la complexification de structures narratives primitives.

cité, de traverser les médias, de passer par exemple de la feuille de journal au volume, puis à l'écran de télévision ou de cinéma [22]. Une sociologue de l'enfance comme Denise Escarpit montrait, quant à elle, lors du séminaire organisé par l'I.L.T.A.M. en 1972 [23], le rôle de déblocage que peut jouer l'histoire dans la lecture de l'enfant. À propos de la collection enfantine « Lis Tout », publiée chez Maynard, elle écrit : « Dès qu'il ouvre le livre, l'enfant déchiffre sans peine une suite de mots qui s'enchaînent en une phrase et il s'aperçoit qu'il fait naître une histoire qu'il comprend et qui l'intéresse. Il est essentiel de déclencher le processus du plaisir de lire » [24]..., et ce pour l'apprentissage de la langue maternelle.

Mais un enseignant de langue étrangère comme Léon Verlée va jusqu'à récuser, dans son livre *Enseignement des langues et information culturelle* [25], la possibilité de méthodes d'enseignement des langues étrangères qui nieraient ce besoin fondamental. En effet, selon lui, — et ses observations se fondent sur la pratique ! — l'enfant peut satisfaire par le récit deux des composantes dominantes de son psychisme : l'« imagination » et le « dynamisme » [26], ce dynamisme spécifique au récit, comme nous l'avons vu, et qui le distingue, par exemple, de la description, moins prisée par les enfants et les adolescents. Léon Verlée poursuit ainsi sa démonstration : « Le récit suscite chez l'élève un état de réceptivité qui peut aisément être exploité, parce que cette réceptivité au contenu se trouve automatiquement liée à la perception du moyen de communication, c'est-à-dire à la perception des éléments linguistiques. » [27]

À chaque âge, à chaque niveau de l'apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère, comme à chaque étape de l'histoire de l'humanité, le récit qui lui convient. Mais, semble-t-il, le dynamisme du récit est indivisible. Ce n'est, selon toute apparence, qu'une différence de degré ou de niveau qui sépare les types de récits les plus élémentaires des plus élaborés, dans la mesure où la fonction logique plus complexe (conjonction proprement logique représentant un « produit », disjonction exclusive, disjonction non exclusive, implication...) vient peu à peu

[22] *L'institution de la littérature. Introduction à une sociologie*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1978.
[23] Voir ci-dessus, p. 15 n. 17.
[24] *Ouv. cité*, p. 89.
[25] Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1973.
[26] P. 28.
[27] P. 29.

enrichir la fonction chronologique chez l'enfant et chez tout apprenant d'une langue étrangère. De ce point de vue, à un niveau soigneusement établi, la lecture du récit littéraire ne pourrait-elle proposer un modèle pour le développement de la fonction logique, pour la complexification de la structure narrative, tandis que des récits de type pratique ou plus généralement non littéraires pourraient initier l'apprenant à l'utilisation courante des structures chronologiques en tant que telles et des structures (syntagmatiques et même paradigmatiques) propres à la langue étrangère qu'il apprend? Peut-être la réponse ou des éléments de réponse à cette question peuvent-ils être fournis par les théories du récit qui, depuis quelques années, ont recouru à la linguistique, non seulement comme à un moyen d'analyse parmi d'autres mais comme la base même de toute description scientifique du récit.

3. Le récit et la phrase

Comme l'a établi d'Arco Silvio Avalle [28], à partir de manuscrits des cours de Ferdinand de Saussure inédits jusqu'en 1973, celui-ci envisageait déjà la structure du récit et la syntaxe des langues comme deux manifestations d'un modèle unique. Saussure écrivait à propos de la légende : « Ce qui fait la noblesse de la légende comme de la langue, c'est que condamnées l'une et l'autre à ne se servir que d'éléments apportés devant elles et d'un sens quelconque, elles les réunissent et en tirent continuellement un sens nouveau. » [29] Plus tard, la linguistique a incité des théoriciens et poéticiens comme Roland Barthes, Tzvetan Todorov, A.J. Greimas et bien d'autres à bâtir sur le patron de la grammaire de la langue une grammaire du récit considéré comme un énoncé transphrastique, c'est-à-dire non pas comme une simple somme de phrases [30], mais comme le reflet d'un processus dynamique intermédiaire entre deux états, processus qui entretient un rapport d'homologie avec la phrase. C'est ce qu'exprima encore Roland Barthes : « Structurellement le récit participe de la phrase sans pouvoir se réduire à une somme de phrases, le récit est une grande phrase, comme toute

[28] *La sémiologie et la narrativité chez Saussure*, Charles Bouazis e.a., *Essais de théorie du texte* (Paris, Galilée, 1973), pp. 17-49.

[29] Bibl. Nat. (Paris), Ms fr. 3950-10, p. 18. Voir d'Arco Silvio Avalle, *art. cité*, p. 29.

[30] Nous avons vu plus haut (p. 9) que même une succession de phrases juxtaposées compose un récit pour peu que ces phrases entretiennent un lien chronologique entre elles.

phrase constative est d'une certaine manière l'ébauche d'un petit récit. » [31]

Comme dans la phrase, en effet, le verbe constitue dans le récit le noyau qui met en place tout un réseau de relations, relations non seulement avec ce que Michel Foucauld appelle « l'être de ce qui est signifié » [32] (le référent), ce qui est, selon lui, la condition indispensable à tout discours [33], mais relations entre différents axes sémantiques. Ainsi, selon Greimas, tout verbe peut être réécrit sous forme de rôle, sous la forme de sphères d'activité dévolues aux actants ; mais pour que ces rôles (aimer, agresser, etc.) soient actualisés, ils doivent bénéficier d'une réalisation substantivale [34]. Or, comme dans la phrase, l'on retrouve dans le récit les principaux axes sémantiques que sont le sujet, l'objet, le complément d'attribution, le complément circonstantiel sous la forme d'actants qui se répartissent en sujet, objet, destinataire, destinateur, adjuvant, opposant. Le verbe est pourvu, dans la phrase, d'un certain nombre de catégories sans lesquelles il ne peut fonctionner : le temps, l'aspect, le mode, la personne. Il se trouve que, dans le récit, l'on peut retrouver, agrandies, ces principales catégories du verbe, comme l'ont posé et vérifié les théoriciens du récit, tels Todorov et Gérard Genette, dans leurs analyses des contes fantastiques [35] ou des romans de Proust [36]. (Ainsi le temps du récit, qui indique le rapport entre le moment de l'écriture et le moment où se sont déroulés les faits racontés, le mode du récit, qui indique le personnage dont le point de vue oriente la vision des faits dans l'énoncé, et la voix qui désigne la personne qui parle, l'instance d'énonciation du récit sont-ils homologables respectivement au temps, au mode et à la personne dans la phrase.)

Dans ces conditions, par une sorte de choc en retour, peut-être conviendra-t-il d'apprécier aussi les services que la théorie et la pratique du récit, dans leur ensemble, peuvent offrir à la linguistique, plus particulièrement à la linguistique appliquée, pour apprécier le rôle à donner au récit dans l'enseignement des langues.

[31] *Art. cité*, p. 4. Voir aussi Claude CHABROL, *De quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle*, dans *Sémiotique narrative et textuelle* (ouv. cité), pp. 7-28.

[32] *Les mots et les choses* (Paris, Gallimard, 1966), p. 110.

[33] *Id.*, p. 108 : « Le seuil du langage, il est là où le verbe surgit. Il est au bord du discours, à la couture de ce qui est dit et de ce qui se dit, là exactement où les signes sont en train de devenir langage. »

[34] *Les actants, les acteurs et les figures*, dans *Sémiotique narrative et textuelle* (ouv. cité), pp. 161-177.

[35] *Introduction à la littérature fantastique*. Paris, Seuil, 1970.

[36] *Figures III*. Paris, Seuil, 1972.

Certes, les théoriciens et les analystes du récit se sont penchés essentiellement sur les récits littéraires, romans, nouvelles et contes, et en 1973 François Rastier pouvait encore dire : « Les analyses du récit n'ont décrit jusqu'ici que des récits mythiques (littérature, folklore, etc.) et non des récits pratiques. » [37]

Cependant, des Barthes et des van Dijk ont envisagé ces « récits pratiques » en théorie. Et l'on peut supposer que la préférence des analystes pour les « récits mythiques » provient moins d'une difficulté plus grande à analyser le « récit pratique » que d'une vocation tournée d'abord vers la littérature ou le folklore. En effet, le « récit pratique », qu'il soit en liaison avec un contexte quotidien, qu'il imite ce contexte ou qu'il stimule l'apprentissage d'une langue par sa proximité avec le conte ou avec le jeu, met à nu avec un relief particulier les éléments qui dans le « récit mythique » entretiennent entre eux des relations complexes (par exemples les « fonctions ») et les formes les plus élémentaires de leur agencement. Quel rôle l'enseignement des langues peut-il dès lors réserver au récit sous ses formes les plus variées, des plus simples et quotidiennes aux plus complexes et « esthétiques » ?

4. Mais le récit a ses propres lois...

La comparaison entre un certain nombre d'utilisations du récit est apte à nous montrer, comme nous le verrons, le parti que peut en tirer l'auteur de méthode(s) de langue(s) étrangère(s), l'enseignant et surtout, bien sûr, l'apprenant, malgré des échecs ou semi-échecs dus à une méconnaissance des différentes couches du récit et de leurs relations, telles que la théorie du récit les a mises à jour après s'être établie sur des bases linguistiques. En effet, si le récit est homologable avec la phrase, il s'en différencie « par une organisation dont l'analyse linguistique ne suffit pas à rendre compte, » comme l'écrit Anne Hénault, en 1976 [38], à propos de toute « unité-texte » par rapport à l'« unité-phrase ».

Certes, le récit, par sa nature essentiellement dynamique, permet d'exploiter les possibilités du verbe, non seulement comme noyau de tout l'énoncé qu'il constitue, mais comme noyau de la plus grande partie des propositions que le constituent, — sans quoi il se ramène à une

[37] *Essais de sémiotique discursive* (Paris, Univers sémiotiques, 1973), p. 164.
[38] *Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Les enjeux de la sémiotique* (Paris, BELC, 1976), p. 9.

description : « Le récit, écrit Léon Verlée, de par sa nature même, se prête admirablement à l'emploi diversifié et fréquent de nombreux verbes, sous des formes différentes. » [39] A cet égard, il n'est pas inintéressant de noter dès à présent les ressources que le récit peut offrir à l'enseignement de langues comme le russe dont le système verbal est complexe. Et de fait, de nombreux manuels l'utilisent à cette fin [40] et les méthodologies les plus récentes en recommandent l'utilisation [41].

Comme nous l'avons également entrevu, le récit, par son dynamisme, peut permettre aussi, selon le niveau des apprenants, l'apprentissage des structures syntagmatiques, chronologiques et logiques d'une langue (adverbes de temps, conjonctions, etc.), c'est-à-dire, comme l'a également souligné Léon Verlée, l'acquisition de « mots abstraits de haute fréquence » [42].

Mais le récit fonctionne aussi selon des lois sémantiques et syntaxiques qui lui sont propres, entretient des relations qui lui sont propres avec le monde référentiel et avec ses destinataires (lecteurs ou auditeurs).

Malgré certaines opinions en cours, celles de Hamburger et de Kuroda notamment [43], il paraît difficile d'opposer radicalement le récit au discours et de le concevoir sans un destinateur qui découpe le monde référentiel d'une certaine façon..., même s'il ne tient pas compte de ses auditeurs et de ses lecteurs. Le découpage de la matière première par le narrateur produit ce qu'on a appelé l'« histoire », qu'on peut résumer, ou encore la « diégèse » (« diégésis », par opposition à « mimésis » ou reproduction directe), ou encore le « récit raconté ». Chacun de ces termes renvoie à un ensemble qui comporte les actants, les situations, les événements racontés, les événements spatiaux et temporels (décor, milieu, époque, etc.), tels qu'on peut les inventorier sur un axe vertical

[39] *Ouv. cité*, p. 33.

[40] Voir dans Nina POTAPOVA, *Le russe. Manuel de langue russe* (5e édit., Moscou, Éditions en langues étrangères, 1951), p. 74 (7e leçon), comment un récit simple met en évidence l'utilisation du verbe ехать, ou dans T. GODIER, J. TRIOMPHE, V.N. KLIOUIEVA, G.D. KOTOVA, *Le russe vivant*, 1re année (Paris, Edit. du Globe, 1966), p. 217 (39e leçon), comment le récit d'un personnage qui voit le mouvement d'une voiture de sa fenêtre met en évidence les composés du verbe ехать (проехать, выехать, etc.).

[41] Voir par exemple В.Г. КОСТОМАРОВ, О.А. МИТРОФАНОВА, *Методические Руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, (Русский Язык, 1978), p. 108.

[42] *Ouv. cité*, p. 34.

[43] Voir ci-dessus, p. 11.

ou paradigmatique [44]. Ces éléments font déjà l'objet d'un choix dans le monde référentiel : les personnages sont dotés d'un statut social, de fonctions dans la société, dans le couple, etc., donc déjà de ce que Greimas appelle des « rôles thématiques » ; dans le déroulement de l'histoire, ces personnages jouent un rôle ou des rôles qui déclenchent une action ou la modifient, soit des « rôles actantiels » [45], ceux précisément de sujet, objet, adjuvant, opposant, etc.

Comme on le sait depuis que Propp a décelé une « morphologie » du conte, — plus particulièrement du conte russe, — cette première couche du récit est déjà susceptible d'une formalisation, au moins lorsqu'il s'agit de formes simples. Propp illustre ainsi cette possibilité de formalisation, dans son article sur « les transformations des contes fantastiques » [46] :

1. Le roi envoie Ivan chercher la princesse. Ivan part.
2. Le roi envoie Ivan chercher un objet singulier. Ivan part.
3. La sœur envoie son frère chercher un remède. Le frère part.
4. La belle-mère envoie sa belle-fille chercher du feu. La belle-fille part.
5. Le forgeron envoie l'apprenti chercher la vache. L'apprenti part.

Etc. [47]

L'envoi et le départ lié aux recherches sont des constantes ; celui qui envoie et celui qui part sont des variables.

Des formes comme la légende, la fable, l'épopée ou le roman populaire présentent un haut niveau de formalisation structurale [48] du point de vue de la fiction ou de la forme du contenu, — ce qui a été confirmé par Étienne Souriau [49], par Claude Brémond [50], par Greimas [51] et par Jean Ricardou qui intitule « La formalisation du récit » un des chapitres de son livre *Pour une théorie du Nouveau-Roman* [52].

La plupart des « récits pratiques » utilisés dans l'enseignement des langues constituant aussi des « formes simples », peut-être ne sera-t-il pas inutile d'y débusquer des constantes, et éventuellement d'y démasquer les éléments morphologiques qui, donnés comme conformes au

[44] Voir par exemple à ce sujet A.J. GREIMAS, *Sémantique structurale* (ouv. cité), pp. 172-189.
[45] Voir *art. cité*, dans *Sémiotique narrative et textuelle*.
[46] *Les transformations des contes fantastiques*, trad. fr. dans *Théorie de la littérature* (Paris, Seuil, 1965), pp. 234-262.
[47] *Art. cité*, p. 235.
[48] d'Arco Silvio AVALLE, *art. cité*, p. 47.
[49] *Les 200.000 situations dramatiques*. Paris, Flammarion, 1950.
[50] *Logique du récit*. Paris, Seuil, 1973.
[51] *Sémantique structurale* (ouv. cité).
[52] Paris, Seuil, 1971 ; p. 251.

réel, ou à l'idéal, n'en constituent pas moins des stéréotypes. Comme on le pense, je ne manquerai pas de pratiquer ce désamorçage.

Mais la diégèse, la « fiction », l'« histoire », le « récit raconté » ne peut devenir récit que par une énonciation, ou, ici, la « narration » ou « récit racontant » [53], ces termes désignant la syntaxe des éléments morphologiques, c'est-à-dire la manière dont ils sont présentés et agencés sur un axe horizontal (syntagmatique). C'est encore ce que Maurice-Jean Lefebve appelle le « discours des mots » par rapport au « discours des choses » (histoire) [54]. Et il précise : « La narration indique la diégèse mais du même coup elle la dissimule et la dénonce. » [55]

En quoi la narration consiste-t-elle plus précisément et en quoi sa prise en considération peut-elle nous intéresser pour l'enseignement des langues étrangères ?

Qui dit « narration » dit formes verbales et/ou iconiques [56] où se moule la « fiction », agencement plus ou moins complexe des fonctions des personnages, manière dont l'auteur ou, si l'on veut, le scripteur ordonne le récit, ouvre les séquences, les ferme, découpe le volume verbal (en chapitres, paragraphes, etc.), distribue les informations sur les décors et les caractères etc., mais aussi choix et agencement des mots eux-mêmes, des structures grammaticales utilisées, voire des techniques graphiques.

L'on comprend l'importance de cette seconde couche du récit, véritable forme de l'expression sans laquelle la première, la forme du contenu, ne se réaliserait pas, l'importance, dans l'enseignement d'une langue étrangère des formes verbales (textes) et/ou iconiques (images, bandes dessinées, diafilms, etc.) utilisées, d'une distribution des éléments qui en permette, non seulement la mémorisation, mais l'assimilation et la production de nouveaux actes de parole, et du choix d'un vocabulaire et de structures de haute fréquence qui répondent à ces critères. L'on comprend du même coup, si l'on met en rapport cette couche du récit avec la première, que ces formes verbales, iconiques et linguistiques ne peuvent pas véhiculer n'importe quelle « histoire », qu'elles ne peuvent, sous couvert d'apprentissage linguistique, désigner... ou dissimuler l'ab-

[53] Voir Claude BRÉMOND, *ouv. cité*, p. 321.

[54] *Structure du discours de la poésie et du récit* (Neuchâtel, La Baconnière, 1971), p. 112.

[55] *Id.*, p. 119.

[56] J. DUBOIS (*ouv. cité*, pp. 140-141) rattache des formes (texte et images) à deux « systèmes sémiologiques », mais l'on peut considérer ici qu'il s'agit aussi de deux systèmes d'énonciation.

surde. La grammaire n'est pas innocente. À moins qu'un pacte explicite ait été conclu entre l'auteur du récit et ses destinataires, ici les apprenants, — pour autant, toutefois, que ceux-ci aient déjà atteint un âge assez « mûr » pour comprendre ce pacte et y souscrire...

C'est qu'intervient une troisième couche du récit sur laquelle la théorie et la critique modernes ont également attiré l'attention. Quel que soit le récit, c'est-à-dire à quelque genre qu'il appartienne ou dans quelque contexte qu'il se trouve incrusté, il présuppose un contrat entre le destinateur (l'auteur ou le scripteur, celui qui écrit) et le destinataire (celui à qui il s'adresse : « Der Hörer (Leser) geht etwas auf die Strategie des Erzählers (Autors) ein, aber er findet im Text letztlich nur das, was er finden *will*, d.h. er begegnet der Strategie des Erzählers (Autors) mit einer eigenen Strategie, die stets überlebensspezifischer Natur ist. » [57]

Bien plus, l'acte producteur du récit met également en jeu et en relations un narrateur (celui à qui l'auteur prête la parole et qui ne s'identifie pas nécessairement avec lui, même en tant qu'instance d'énonciation) et un ou des narrataires (auxquels le narrateur s'adresse et qui ne s'identifient pas nécessairement avec les lecteurs ou les apprenants, dans le cas de lettres par exemple ou de récits d'un personnage à un autre).

Narrataires et destinataires comme narrateur et destinateur sont ancrés dans des situations concrètes, économiques, politiques, idéologiques, professionnelles, et plus largement culturelles. Le récit, comme l'ont montré par exemple Roland Barthes [58] ou Wayne Booth [59], est produit dans un contexte et reçu dans un autre contexte (comme d'ailleurs tout message).

La réception de tout récit se fait donc à partir ou sur la base de la praxis vécue du destinataire, de ce qui est « überlebensspezifisch ». Aussi bien peut-on se poser la question de savoir si tel récit utilisé dans un cours de langue donné peut convenir à tous les apprenants, être reçu de tous et donc devenir linguistiquement efficace.

S'il est relativement aisé de tenir compte du niveau linguistique des destinataires ou apprenants, le « discours des mots » ou la « narration » étant limités dans leurs manifestations aux premiers stades de l'appren-

[57] Klaus KANZOG, *Erzählstrategie. Eine Einführung in die Normeinübung des Erzählens* (Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976), p. 106.
[58] *Art. cité*, pp. 18-22.
[59] *The Rhetoric of Fiction*. Chicago, University of Chicago Press, 1966.

tissage, il l'est moins, — comme le prouvent les échecs, les tâtonnements, — de prendre en considération l'âge des apprenants, leurs objectifs personnels, le but de leur apprentissage en général, leur situation économique, enfin leur culture. Est-il pertinent, par exemple, et efficace de proposer les mêmes méthodes de français, d'anglais ou de n'importe quelle langue (de grande diffusion ou non) dans le monde entier sans tenir compte des destinataires spécifiques ? Est-il pertinent de vouloir passionner, — pour les stimuler, — les élèves de Lagos ou de Hong Kong pour le récit de la vie de Jeanne d'Arc ou celui des tribulations de Mr Smith dans le métro de Londres ? [60]

Et si, selon un accord tacite avec le destinateur du récit, l'enfant, — sauf le très jeune enfant [61], — ne lit pas comme une histoire vraie ou vraisemblable un conte ou une aventure donnés comme imaginaires ou ludiques, — même si le conte, comme nous le verrons [62], peut être riche d'enseignement humain, — ne reçoit-il pas comme « vrais » des éléments d'information, voire des récits, qui sont censés lui transmettre l'image d'une autre civilisation, alors qu'il ne s'agit que d'images schématisantes, donc fallacieuses ?

Or, ainsi que l'ont déploré de nombreux spécialistes, tels Daniel Coste en France [63], B.V. Belyaiev en U.R.S.S. [64] ou Paul Torrance aux États-Unis [65], la plupart des méthodes de langue, y compris les méthodes audio-visuelles, se sont, jusque dans les années 60, préoccupées beaucoup plus de la matière à enseigner, c'est-à-dire la langue, que des êtres humains à qui on l'enseigne. Ce n'est que peu à peu et en même temps, — fait significatif, — que l'émergence d'une théorie de la lecture des œuvres littéraires comme « ré-écriture », comme réception active, que s'est imposée la nécessité de prendre en considération la situation concrète des apprenants sous tous ses aspects *possibles* [66] et leur aptitude, non seulement à recevoir mais à reproduire et même à recréer un message pour pouvoir ensuite produire leurs propres actes de parole ou d'écriture.

[60] Voir ci-dessous, chap. II, pp. 38-47.

[61] L'enfant de quatre ou cinq ans, au début de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, ce qui ne nous préoccupera pas ici.

[62] Voir ci-dessous, chapitres II et III.

[63] *Enseigner et apprendre le français, par-delà le culturel et le fonctionnel*, dans *Une langue : le français aujourd'hui dans le monde* (Paris, Hachette, 1976), pp. 162-201.

[64] *The Psychology of Foreign Languages* (Oxford, Pergamon Press, 1969).

[65] *Guiding Creative Talent.* Englewood Cliff, Prentice Hall, 1962.

[66] Bien entendu, on ne peut concevoir des cours ou des... « récits », didactiques ou non, pour chaque individualité, sauf à donner aux cours et récits une plasticité assez grande pour que le maître puisse l'adapter.

CHAPITRE II

LE RÉCIT MONOPHONIQUE

Faute d'une prise de conscience de la situation concrète des « destinataires », ici les apprenants, l'utilisation du récit dans l'enseignement des langues étrangères a pu parfois se révéler, sinon entièrement négative, du moins discutable ou inutile, — ce manque de prise de conscience agissant par ricochet sur les deux autres couches du récit, souvent élaborées uniquement en fonction de la langue à enseigner.

Sans prétendre à l'exhaustivité et en se bornant pour le moment au « récit pratique » [1], l'on peut citer trois types de récits dont l'efficacité a déjà, en partie, été mise en cause [2] ou peut l'être, en cette période de renouvellement des méthodes et méthodologies :

— des pseudo-récits, qui ne tiennent de la narrativité que par le titre ou le thème, mais en sont dépourvus à tous les niveaux : celui de la phrase, celui de la diégèse (ou fiction) et celui de la narration ;
— des récits fortement stéréotypés, connotés par l'idéologie ou la culture les plus répandues ou imposées dans le ou les pays où se pratique la langue-cible ;
— des récits hyperexotiques, c'est-à-dire placés sous le signe d'une altérité maximale par rapport au pays et à la culture des apprenants, alors que ceux-ci n'en sont encore qu'aux premiers stades de l'apprentissage.

1. Les pseudo-récits

a) *Récits de voyage*

Un des premiers à mettre en évidence le rôle du récit dans l'enseigne-

[1] J'aborderai plus loin, au chapitre IV, le rôle spécifique du récit littéraire dans l'enseignement des langues étrangères.

[2] Pour le premier type de récits, voir Léon Verlee, *ouv. cité*, pp. 30-39.

ment des langues, Léon Verlée [3], a décelé et montré les inconvénients, ou du moins l'inefficacité d'un certain nombre de « récits de voyage » qui, après analyse, se ramènent en réalité à des travestissements de descriptions.

Ce premier type de récits pourrait tirer son origine d'un passage mal compris d'un livre de Henry Sweet, *The Practical Study of Language* [4], où celui-ci déclare, sans plus, que les sujets des textes de manuels doivent être en harmonie avec la civilisation de la langue-cible quant aux temps et aux lieux considérés. Il en est résulté, pendant de longues années, y compris dans les écoles Decroly, un enseignement des langues fondé sur l'étude des milieux, censé plonger les élèves dans des situations réelles, celles d'un pays étranger, et leur donner l'occasion de les vivre par identification avec le personnage principal ou avec le narrateur d'un récit de voyage à l'étranger, un enfant ou un adolescent de leur âge. On mise alors sur la seule identification, forme la plus passive de la réception.

Or très souvent, comme Léon Verlée l'a fait remarquer, le choix des situations où l'on place le personnage du voyageur ou du visiteur (qui peut être le narrateur) n'est que le fruit du hasard ou de la préférence des auteurs de manuels [5], c'est-à-dire des destinateurs ! Cet arbitraire traduit, dirions-nous, une conception unilatérale, monophonique de la relation entre destinateur et destinataire du récit.

Bien plus, un grand nombre de ces « récits de voyage » sont apparus à l'analyse [6] comme des négations et du récit de voyage et du récit tout court. Du point de vue de la diégèse, ici un voyage ou une visite à l'étranger, Léon Verlée a mis en lumière deux traits : le caractère interchangeable des acteurs ou personnages et l'anonymat des espaces narratifs, sous des apparences de précision rendues par la présence de nombreux noms propres et de toponymes.

De ces faux dépaysements et de ces signifiants qui flottent sur le vide ou du moins ne renvoient à rien de précis, les exemples fourmillent. Ainsi, tel récit d'une visite à Londres, dans le livre de E. Frank Candlin, *Present Day English for Foreign Students* [7], se réduit à un catalogue de

[3] *Ouv. cité*, surtout chap. III et IV.

[4] Londres, 1890.

[5] L. VERLÉE, *ouv. cité*, p. 21.

[6] Pour cette rubrique, je continue de renvoyer le lecteur au livre convaincant de Léon Verlée.

[7] Book I (Londres, University of London Press, 1962), pp. 160-161 (leçon 19 : « A Visit to London ») ; cité par L. VERLÉE, *ouv. cité*, p. 22.

noms propres, tel autre, qui apparaît dans les célèbres manuels d'anglais de P. et M. Carpentier-Fialip, *L'anglais vivant*, longtemps en vigueur en France, se ramène à une description qui pourrait se référer à Paris ou à Amsterdam :

> There are plenty of picturesque sights in London streets : flower girls and old women, so funny in their old caps and shawls, offering flowers to the passers-by ; newsboys selling newspapers and shouting out the latest news of the day ; and, walking along the herb, sandwichmen who carry trade advertisements on their backs.
> When people are out of work, they sometimes go and beg in the streets. Some form street-bands and give concerts, while one of them makes a collection ; others draw pictures on the pavement with coloured chalks ; they are called pavement-artists [8].

Cèdent d'ailleurs au même penchant, des manuels de français destinés aux Anglais, comme celui de J.E. Travis, *Cours pratique : An Elementary French Revision Course* [9], où le récit d'une visite de Chartres donne à voir une cathédrale peu identifiable.

Mais c'est encore le cas dans des manuels récents et couramment utilisés, — puisque aussi bien l'enseignement traditionnel domine dans des pays comme la France [10], — comme *Le français accéléré*, publié en 1964 par Charles Mauger et M. Bruézière de l'Alliance française [11] : les historiettes proposées se présentent le plus souvent sous forme de journées anonymes où les personnages ne sont même pas nommés en tête des répliques de dialogues qui génèrent l'histoire [12]. Peut-être est-ce un peu confondre le manuel de langue avec le Nouveau-Roman... réservé à d'autres destinataires habituellement [13] !

Du point de vue de la narration, du « discours des mots » ou du « récit racontant », on observe que ces récits de voyage nient le plus souvent,

[7] Book 1 (Londres, University of London Press, 1962), pp. 160-161 (leçon 19 : « A Visit to London ») ; cité par L. VERLÉE, *ouv. cité*, p. 22.

[8] *L'anglais vivant*. Classe de quatrième ; grands commençants (Paris, Hachette, 1941), p. 148 (Leçon 56 : « Street Sights »).

[9] Londres, Harvey, 1953, p. 84 (8e leçon).

[10] Voir D. COSTE, *art. cité*.

[11] Méthode intensive de français parlé pour adultes. Paris, Hachette, 1964.

[12] Pp. 41 et 63 (12e leçon).

[13] D'ailleurs, le caractère lamentablement anonyme de ces prétendus récits ne permet pas la production d'un métatexte, c'est-à-dire ne permet pas à l'apprenant d'exercer sa créativité en produisant un récit personnel avec le texte originel comme support. En revanche, les mêmes auteurs offrent, à d'autres endroits, des dialogues sur des situations proches de la vie quotidienne : au marché, dans le tram, chez le coiffeur, à la poste, et même des récits de type ludique plus stimulants, même pour des adultes. Voir plus loin p. 35.

ou du moins atténuent, le dynamisme fonctionnel propre au récit. Pratiquement cela revient à dire qu'ils mettent l'accent sur le seul vocabulaire, tandis que le verbe, à la fois noyau du récit, de la phrase et apport linguistique essentiel, s'efface souvent devant des prédicats formés sur des verbes d'état ou des expressions d'un état (en français : « il y a »). Corollairement au statisme qui caractérise la narration de ces textes, et donc leur fiction ou diégèse, la rareté des relations de consécution et de cause à effet, chronologiques et logiques donc, qui articulent normalement les différentes phases d'un récit (propositions, fonctions, séquences), implique du point de vue linguistique une pauvreté des termes conceptuels de haute fréquence. Qu'on relise, de ce point de vue, l'extrait du récit de voyage à Londres écrit par Carpentier-Fialip [14].

Que peuvent donc retenir des apprenants, le plus souvent jeunes ou débutants, à qui l'on propose des récits aseptisés et statiques ? D'autant que, comme l'écrivent Allen et Valette, à propos de l'enseignement de la littérature narrative elle-même, donc s'adressant à des apprenants d'un niveau avancé : « Students usually prefer stories with a low proportion of descriptive passages. » [15] Or, il se trouve que l'on ne peut reprocher au manuel d'Allen et Valette de négliger les aspects les plus pratiques de la relation enseignants vs apprenants !

b) *Récits à visée phonétique ou linguistique précise*

Certains auteurs de cours de langue ont parfois assigné au récit, — comme au dialogue, — un rôle linguistique précis, phonématique et/ou rythmique par exemple, ou tout simplement phonétique.

Ainsi G. Faure et A. Di Cristo, dans *Le français par le dialogue* [16], proposent de petits récits isolés qui permettent, affirment-ils, « un entraînement méthodique à la maîtrise des oppositions phonématiques et des structures rythmiques et intonatives de notre langue » [17]. Selon les auteurs, l'enseignement peut utiliser ce type de récits dans toutes les situations concrètes, ces récits étant censés mimer le discours parlé quotidien. Plus précisément, ajoutent-ils, « le vocabulaire et la syntaxe

[14] Voir ci-dessus, p. 29.
[15] Edward David ALLEN et Rebecca M. VALETTE, *Modern Language Classroom Techniques. A Handbook* (New York, Harcourt-Brace-Jovanovitch, 1974), p. 213.
[16] Paris, Hachette, 1977.
[17] P. 2.

sont ceux de la conversation spontanée entre gens de bonne compagnie *(sic !)* » [18]. Apprécions :

> Sacha a acheté un joli chapeau jaune à Solange. Sacha ? Un chapeau jaune à Solange ? Mais Solange et Sacha étaient fachés et Solange déteste le jaune. Elle a pourtant été enchantée, et j'imagine qu'elle n'attendait que ça. Elle n'a jamais pu oublier Sacha. C'est Jean, alors, qui doit être jaloux ! Jean ? Il s'en fiche. Surtout depuis qu'il connaît Chantal [19].

Si un accord avait pu être conclu entre destinateur du récit et destinataires sur le caractère ludique du texte, peut-être jouerait-il un rôle de stimulant. Mais c'est, hélas ! le plus sérieusement du monde que les auteurs prétendent évoquer « la conversation spontanée » que peuvent entretenir des « gens de bonne compagnie ». Aussi bien ne peut-on que se demander à quels types de « communication vécue » (toujours selon l'expression des auteurs eux-mêmes) et à quel contexte culturel et humain l'apprenant pourra rattacher pareil récit, où la surcharge de l'élément phonétique tend vers la gratuité des... « chaussettes de l'archiduchesse » !...

Les célèbres manuels de la collection « Assimil », — conçus également en vue de la conversation quotidienne et destinés à des adultes ! — ne sont pas dépourvus, au moins dans leurs premières leçons, de ces micro-textes... inénarrables ou inénonciables, sinon imprononçables, sauf dans la pure gratuité ou dans des situations si exceptionnelles que nul n'aura l'occasion de les énoncer. Prenons une des premières leçons du *Néerlandais sans peine* [20].

Sans considérer bien sûr la... troisième leçon du livre comme un récit complet et élaboré, l'on ne peut nier son caractère narratif. La première phrase exprime une fonction initiale : « Ik koop een boot » [21], et peut être le début d'une histoire simple qui initie à la langue de la conversation, dans son caractère informatif, assertif. Et en effet, toutes les phrases qui suivent tournent autour de l'objet : le bateau, et d'un procès : la navigation. Deux transformations : « De boot is groot en rood » [22] et « De rode boot is groot » [23] aboutissent à la fonction et... situation finale : « Ik verkoop de grote, rode boot » [24].

[18] *Ibid.*
[19] Dialogue n° 52.
[20] A. CHEREL, *Le néerlandais sans peine*. La méthode quotidienne Assimil. Bruxelles et Amsterdam, Assimil, 1975.
[21] P. 6 (= J'achète un bateau).
[22] P. 8 (= Le bateau est grand et rouge).
[23] *Ibid.* (= Le bateau rouge est grand).
[24] *Ibid.* (= Je vends le grand bateau rouge).

Sans aucun doute, cette phrase, tout à fait vraisemblable du point de vue linguistique et grammatical, permet-elle de pratiquer le phonème [o] et les groupes [gr] et [rkh]. Mais quant à l'utilisation pratique de ce type d'énoncés, on peut aisément l'imaginer...

2. Récits stéréotypés

À ce degré zéro, ou presque, du récit et de ses dimensions culturelles et humaines, s'oppose, tendant vers un autre extrême, une hypertrophie des codes culturels propres au pays d'origine de la langue-cible.

a) *Les stéréotypes sexuels*

Nombreux sont les manuels qui, au moyen de portraits mais aussi de récits d'apparence moderne et attrayante, imposent aux apprenants, — délibérément ou par habitude ? — des stéréotypes sexuels qui appartiennent encore à l'imagerie et à l'imaginaire du pays de la langue-cible, tout en étant souvent dépassés par les réalités concrètes de ces pays. Ces récits, lorsque récits il y a, se présentent sous forme souvent itérative et par là tendent à généraliser une situation, un destin ou des habitudes présentés comme typiques.

L'inventaire de ces stéréotypes et leur mise en place sur un axe vertical ou paradigmatique pourrait donner lieu, comme on a pu le voir récemment, à un ou... des volumes entiers, comparables au livre d'Annie Decroux-Masson, *Papa lit, maman coud* [25], — le titre est à lui seul un commentaire ! — qui s'intéresse à l'enseignement du français langue maternelle à l'école primaire, ou au recueil d'essais publié par Reinhold Freudenstein sur *The Role of Women in Foreign Language Textbooks* [26] qui, lui, a trait aux manuels d'enseignement des langues étrangères, conçus pour les élèves de l'enseignement secondaire ou pour les adultes.

Il va sans dire que mon propos n'est pas de reproduire ici ou de résumer l'ensemble de ce dernier recueil. Je me bornerai à citer trois exemples de cours fondés sur une présentation de type narratif, dont trois critiques analysent la structure et présentent les personnages.

[25] *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris, Denoël-Gonthier, 1979. Voir aussi, pour le Québec : Françoise GIROUD, *L'image de la femme dans les manuels scolaires*. Montréal, 1974 (Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec).

[26] Bruxelles, AIMAV, 1978.

Dans un article intitulé *Hungarian Women on Reality* [27], Katé Ittzès montre la distorsion qui persiste entre la représentation des femmes dans les manuels d'anglais produits par László Buday et László Jakabfi, — des Hongrois, — et la réalité de la condition féminine en Hongrie, donc la vie des destinataires. Ces manuels retarderaient de vingt ans au moins, comme en témoignent l'ordre d'introduction des membres d'une famille hongroise (Toth), — dont la vie quotidienne formera l'histoire à suivre, — et les occupations de ses membres. C'est, en effet, le personnage de la mère qui est introduit le dernier par la narration. À la différence du père, qui lit, sa fonction consiste à faire le thé dans la cuisine. Et, poursuit ironiquement Katé Ittzès, en illustrant ses propos de quelques dessins extraits du manuel, qui soulignent les fonctions et qualifications ou attributs (tablier pour la mère, journal, marteau pour le père, etc.) dont sont pourvus les personnages : « Do we ever meet mother at an office or factory? Does she spend an evening at the theatre? Oh! no. Daddy goes to work, and she apparently stays at home. In the morning she makes breakfast for the whole family. As the children get up at seven and go to school at 7.45 it must be Mother who lays the table and serves the children. What is more, they have breakfast in the sitting-room, so Mummy needs a lot of time to clear the table when they leave. » [28] Or, précise Katé Ittzès : « In reality, it is very unusual for a family to have breakfast in the sitting-room. As they are all rushing out to work or to school, most families have a quick breakfast in the kitchen. And children of 14 or 17 usually serve themselves. » [29]

Chacun, durant la journée, sera lié à sa sphère d'activité bien précise : essentiellement la cuisine et tout ce qui a trait à la nourriture pour la femme, le travail professionnel et les décisions familiales importantes pour l'homme [30]. Quant aux enfants, leurs rôles sont répartis selon les mêmes stéréotypes que leurs parents [31]. Un exercice de « sentence connection » pour la pratique du « Past Perfect tense » comme celui-ci :

f. Mary learnt her lessons,
Then she helped her mother.

g. John did his homework,
Then he went to play. [32]

[27] R. FREUDENSTEIN (éd.), *ouv. cité*, pp. 9-24.
[28] *Art. cité*, pp. 14-15.
[29] *Id.*, p. 15.
[30] *Id.*, p. 17.
[31] *Id.*, p. 19.
[32] *Id.*, p. 16 (ouv. cité par K. Ittzès, t. III).

n'est pas sans faire écho à l'exercice de transformation que le manuel du premier niveau propose pour la pratique du génitif :

> The boy's father is reading a book.
> The girl's mother is in the kitchen. [33]

De pareilles propositions résument tous les récits, ou en sont les ébauches.

Comme le fait ressortir l'article de Jean S. Bidwell, *Sexism in the Foreign Language Class-Room* [34], l'étudiant américain ne peut qu'être charmé par le destin de la femme française tel que le dessinent les micro-récits, les exercices et les dialogues d'Yvonne Lenard, dans *Parole et pensée : Introduction au français d'aujourd'hui* [35]. Le « sujet » de la fiction, la jeune fille, subordonne toutes ses activités à un « objet » : le mari espéré. La « chasse au mari » constituant l'activité essentielle du récit dont une jeune fille est l'héroïne, les fonctions de celle-ci sont tout indiquées : soigner son apparence, être aimable, danser, séduire l'homme, le mettre en valeur, le flatter, l'inviter à dîner, le faire attendre aux rendez-vous, etc. ! Une fois le but de la quête atteint, le mariage, la femme ne peut devenir que l'épouse au foyer modèle, la mère modèle, puis... la belle-mère modèle... qui ne peut que critiquer la femme de son fils [36].

Dans sa première comme dans sa seconde phase, cette forme narrative, — on ne peut plus « simple », — pourra s'enrichir de quelques événements extérieurs, d'événements politiques menaçants par exemple. Or, que représentent-ils pour la femme ? Des opposants au destin de l'humanité ? Certes non, mais des opposants à ses vues personnelles ou un faire-valoir de sa situation personnelle : « Thus the young unmarried female views the threat of global war from the perspective of her wedding plans whereas the wife peevishly contrasts masculine aggressiveness on the international scene with her husband's passivity in regard to chores around the house. Despite a superficial difference in the reactions, the fundamental similarity is apparent. We have come full cycle from the young woman whose vision is focused on her marriage goal to the wife whose world is home and husband. » [37]

Certes, aucun « récit » n'accumule isolément de façon aussi agressive

[33] *Id.*, p. 19.
[34] R. FREUDENSTEIN (éd.), *ouv. cité*, pp. 41-47.
[35] 2e édit., New York, Harper & Row, 1971.
[36] *Art. cité*, p. 42.
[37] *Id.*, p. 43.

les traits et les fonctions de la femme-modèle (!) ici présenté, mais le caractère diffus des fonctions, des qualifications, des attributs ou des « indices » agit d'autant plus sur le subconscient de l'élève et renforce ses préjugés éventuels.

Pour couronner le tout, le manuel renferme deux textes de lecture qui, pour illustrer l'emploi du subjonctif, narrent chacun une anecdote sur les usages américains du rendez-vous. Les titres des deux textes sont éloquents : « Ce qu'il faut faire quand on sort avec une jeune fille » et « Ce qu'il ne fallait pas que Michel fasse »..., alors que, faut-il le dire ? le livre est également réservé à des jeunes filles !

Dans le manuel de Leo U. Bernardo et Dora F. Pantell, *English : Your New Language* [38], destiné aux jeunes immigrants aux États-Unis, que commente Fairlee Winifield Carroll [39], l'on a affaire à un véritable récit continu qui met en mouvement des personnages nommés, situés par un certain nombre d'informants : Gloria, jeune fille italienne ; sa sœur Anna, mariée ; Robert, le mari d'Anna, un Argentin travaillant dans une fabrique de jouets ; et Jim, agent de police américain, futur mari de Gloria. A deux étapes différentes du récit les auteurs résument la situation des personnages de Robert et de Gloria, et en guise d'illustrations de l'emploi du verbe « to worry » rattachent à ces personnages les soucis qui suivent :

> Robert has worked at the American Toy Company for some time. His take-home pay, after Social Security and income tax deductions, was very low. He was worried because he was not getting ahead. He was almost ready to quit. [40]

> Gloria was worried about how her bathing suit looked. She knew Jim would be coming and she wanted to look her best for him. She didn't really have to worry. She looked beautiful. [41]

Bien que F.W. Carroll ait déjà cité ces deux séquences narratives, je les reproduis ici même, car elles illustrent bien la distance qui peut s'établir entre un rôle linguistique fécond du récit et un rôle culturel réducteur. La grammaire n'est pas innocente !

Quant à la fiction de l'ensemble du récit de Bernardo et Pantell, il est inutile de le préciser..., elle ressemble par sa morphologie à celle qui se dégage du livre d'Yvonne Lenard, à cette variation près que l'adjuvant

[38] Book I. Morristown, N.J., Silver Burdett, 1972.
[39] R. FREUDENSTEIN (éd.), *ouv. cité*, pp. 49-60.
[40] *Ouv. cité*, p. 160.
[41] *Id.*, p. 174.

au mariage de Gloria est paradoxalement son caractère timoré et que l'objet désiré et... trouvé assume un rôle thématique bien précis, celui d'agent de police, avant de jouer le rôle actantiel... d'épouseur [42] !

Et le destin de la femme au foyer qui sera celui de Gloria, après un travail conçu comme temporaire avant son mariage, qu'il est éloigné de celui des femmes adultes qui seront amenées à suivre ce cours ! Comme F.W. Carroll le démontre avec vigueur et précision, en faisant même appel à la statistique, ce cours ne tient aucun compte des destinataires, surtout féminines, qui étudient une langue étrangère en vue d'une carrière et pour devenir « a permanent part of the economically active community » [43]. Pourraient-elles se reconnaître, en effet, dans une fiction « where females are depicted as materialistic, helpless children immersed in fantasies of romance and happiness, where expectations are at best a minimum wage until marriage » [44] ?

On le voit, les rôles thématiques des femmes tels qu'on peut les détecter dans bon nombre de récits apparaissent comme des constantes de contes populaires : la mère, la jeune fille ; de même que les rôles actantiels : chasser le mari, à l'exclusion de tout autre rôle, puis le conserver.

b) *Les stéréotypes socio-culturels*

Très souvent, stéréotypes sexuels et stéréotypes socio-culturels vont de pair dans les manuels, puisque aussi bien les seconds conditionnent les premiers.

Ainsi, comme l'annonce son titre, une série de manuels comme *La France en direct*, de Jeannine et Guy Capelle, publiés en 1970 [45] et encore très employés, est composée de textes qui visent à transmettre une « image authentique de la France ». Les récits se présentent, soit sur le mode itératif qui généralise un certain nombre d'aspects de la vie quotidienne des Français, soit sur le mode de la narration d'une aventure unique. Mais quelle image de la France... en direct peuvent offrir des récits itératifs comme ceux-ci, empruntés au manuel du second niveau, sur le dimanche des Français, à tous les étudiants des Alliances françaises du monde entier ?

[42] Voir *art. cité*, p. 52.
[43] *Id.*, p. 55.
[44] *Ibid.*
[45] Paris, Hachette, 1970.

> Monsieur et madame Lefèvre font la grasse matinée ! Monsieur Lefèvre lave sa voiture, puis il va au jardin. Il a toujours des fleurs à planter, des arbres à tailler, de l'herbe à arracher. Madame Lefèvre fait le ménage, va à l'église, fait la queue chez le pâtissier pour acheter un gâteau. Après le déjeuner, monsieur et madame Lefèvre se reposent dans le jardin, assis au soleil. Il fait bon, ils ont le temps de ne rien faire. C'est la belle vie ! [46]

Tel est, selon ce « récit pratique », l'emploi du temps d'un couple de Français, le dimanche.

Lisons, à la même page, comment se déroule celui d'une jeune fille qui vit seule :

> Mademoiselle Garnier fait de chacun de ses dimanches une journée de repos. Elle se lève à midi, écoute la radio, lit des magazines et s'occupe de sa beauté : elle se peigne longuement, essaie une nouvelle coiffure. Elle se coupe une robe. Elle range son petit appartement, elle se prépare un bon petit dîner. Elle se couche tôt. Pas d'horaire fixe, pas de travail imposé. C'est la belle vie ! [47]

Ces deux micro-récits, loin d'être isolés, constituent l'aboutissement et la synthèse d'un certain nombre d'autres brefs récits du même type, éparpillés dans le manuel [48]. Ils se retrouvent, avec des variantes, dans les autres manuels de la série.

L'on ne critiquera pas ce type de récits du point de vue proprement linguistique, dans la mesure où ils utilisent des verbes ou des syntagmes verbaux de haute fréquence (laver, faire..., se reposer, se lever, lire, s'occuper, se peigner, essayer, se couper une robe, ranger, se préparer, avoir à, faire la queue...) et où ils témoignent de la vivacité d'emploi de la forme pronominale en français. On ne les critiquera pas non plus du point de vue de la narration, simple, fondée certes sur une juxtaposition de fonctions, et sur des relations purement chronologiques et de simple consécution, progression qui correspond au niveau d'apprentissage des destinataires.

Mais, d'une part, ce type de récit perpétue, par sa diégèse, des rôles thématiques et actantiels devenus stéréotypés, relient les personnages à des sphères d'action spécialisées selon leur sexe et leur âge, et, corollai-

[46] P. 224.

[47] *Ibid.*

[48] Voir *id.*, pp. 38, 41, 187 (récit de rencontre à trois séquences : rencontre par monsieur d'un ancien ami de lycée ; invitation à dîner, obstacle et immédiate levée de l'obstacle : « Il est trop tard pour prévenir ma femme, mais elle se débrouillera » ; arrivée, joyeuse acceptation de l'épouse ; une image de la femme en tablier illustre le récit). Voir encore pp. 78-79, 174, etc.

rement dans cette optique, selon leur appartenance à un état civil : madame s'occupe de son ménage... après le mariage ; mademoiselle s'occupe essentiellement de sa beauté et de sa parure... avant le mariage !

D'autre part, ils se réfèrent en l'idéalisant et en la généralisant à une classe sociale unique de la réalité française, — qui existe certes, mais parmi d'autres, — la petite bourgeoisie dotée d'une maison, d'un jardin, etc.

Enfin, ne tendent-ils pas à faire de tous les Français, — puisque le titre annonce un récit informatif sur le dimanche *des* Français, — des fils aînés de l'Église, — l'institution comme le lieu pouvant être, de surcroît, étrangers à bon nombre des apprenants ?

Même un ouvrage comme celui de F. Germer, *A l'heure française* [49], destiné aux classes de 3e flamandes et hollandaises, présente, à côté d'anecdotes localisées à Anvers, Bruxelles ou Louvain, des historiettes marquées pour de jeunes élèves par certains aspects très sélectifs de la culture française. Ainsi, dès le début du manuel, apparaît une dictée, récit du voyage d'une petite fille à Paris, de ses visites à la tour Eiffel, — soit ! — au Louvre, — soit encore ! pour ceux qui auront le privilège de se rendre à Paris ! — et... au tombeau de Napoléon...

Mais il y a plus : dès la première leçon, le jeune destinataire du cours est mis en contact, au moyen d'un récit-dialogue, avec une image pour le moins partielle, donc super-généralisante du Français... buveur de champagne : « Pourvu que ça fasse panggg ! », c'est ainsi que s'intitule cette première leçon, au demeurant amusante [50] !

3. Récits exotiques

a) *L'exotisme géographique*

Dans des manuels comme *La France en direct*, l'image stéréotypée et étrangère, dans tous les sens du mot, qui est donnée du pays de la langue-cible peut devenir une véritable agression lorsqu'elle est transmise par certains récits d'événements isolés qui ont pour décor une région précise de la France. Sans aucun doute, des récits comme la relation d'un voyage en Normandie, proposée dans le manuel du second

[49] Anvers et Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel, 1975 (1re partie).
[50] *Ouv. cité*, pp. 45-47.

niveau de cette série toujours en usage [51], se réfèrent-ils à des réalités plus concrètes, moins anonymes, que les récits que j'ai évoqués plus haut [52]. Mais ils en acquièrent un exotisme à tendance agressive par les toponymes dont ils sont truffés et dont l'ensemble dessine l'itinéraire du voyage : Andelys, Château-Gaillard, Rouen, Beauville... Or, quelles images mentales ces toponymes régionaux, souvent peu éloquents pour des Français eux-mêmes, peuvent-ils susciter chez des élèves de Goiania au Brésil ou de Lubumbashi au Zaïre ?

Il n'est pas étonnant, de ce fait, que le bilan dressé dans les années 70 par A. Thiriet, au Centre de linguistique appliquée de Dakar, sur l'enseignement du français en Afrique, se soit révélé extrêmement négatif. Un livre comme celui de Jacques Champion, *Les langues africaines et la francophonie* [53], rend compte de ce bilan, chiffres et statistiques à l'appui, en déplorant tout particulièrement l'ignorance des pédagogues français ainsi que des auteurs de manuels et de méthodes dans le domaine des langues vernaculaires et dans celui des cultures locales des apprenants [54].

Daniel Coste, devant les résultats d'un enseignement du français uniformisé, — dans les colonies françaises, avant et même après la décolonisation, — va même jusqu'à parler de « l'encombrante universalité » du français comme langue étrangère telle qu'on l'enseignait et telle qu'on l'enseigne encore dans ces pays [55]. En effet, même en 1976, date à laquelle Daniel Coste dresse son bilan, la tradition domine, monophonique, tandis que l'emploi de méthodes nouvelles, comme le « Français fondamental », décisives quant à la révision des contenus, plus liés qu'auparavant à un objectif fonctionnel [56], piétine encore et produit des méthodes qui, sous leurs oripeaux modernes, se révèlent tout aussi contraignantes que les méthodes traditionnelles. Dans la mesure où l'apprenant doit continuer à percevoir, mémoriser et reproduire la parole du maître ou de la méthode et ne peut donner le plus souvent qu'une seule réponse correcte aux exercices structuraux et aux stimuli, ces nouveautés se sont prêtées en fait au renforcement de l'image-modèle de la langue française et à une soumission accrue aux modèles et

[51] *Ouv. cité*, dossier 9, pp. 104-109.
[52] Voir ci-dessus, pp. 27-30.
[53] Paris et La Haye, Mouton, 1974. *(Essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse typologique des fautes.)*
[54] P. 13.
[55] D. Coste, *ouv. cité*, p. 172.
[56] *Id.*, p. 176.

aux stimuli. En outre, ce qui nous ramène à notre propre propos, la présence exclusive de dialogues pré-écrits ou de récits qui ne peuvent provoquer qu'une « identification théâtrale aux personnages étrangers » entraîne à ce moment-là la frustration de ceux dont l'objectif n'est pas forcément de s'intégrer dans telle communauté francophone. L'on obtient ainsi une aliénation de l'apprenant, renforcée encore par le fait que, comme le précise Daniel Coste, cet enseignement « restait quelque peu obéré par des impositions culturelles d'autant plus insidieuses qu'elles touchaient des réalités et des valeurs de base (la famille, l'habitat, l'alimentation, l'environnement naturel, les rythmes des jours et des saisons) et requéraient une participation autre que simplement intellectuelle » [57].

Nous avons ici, mutatis mutandis, un exemple de cette « aliénation linguistique » et culturelle évoquée par Henri Gobard, dans son livre sur *L'aliénation linguistique* [58], lorsqu'il dénonce la « Berlitzification » de l'enseignement de l'anglais en France : « Berlitz n'est pas une injure, c'est un nom propre, une méthode multinationale d'enseignement des langues, célèbre, commercialisée dans le monde entier et qui insiste sur la seule langue d'apprentissage (langue 2) sans jamais tenir compte de la langue maternelle de l'étudiant. [59] »

Or, poursuit H. Gobard, « l'apprentissage d'une langue étrangère ne passe pas nécessairement par le reniement de sa propre culture » [60].

L'on ne saurait donc incriminer le seul chauvinisme français (autre image stéréotypée !) du défaut de violation culturelle des apprenants. Comme le fait par exemple Kenneth Cripwell, dans *L'anglais en Afrique*, publié en 1974 [61], l'on peut aussi regretter la fréquence, dans les manuels d'anglais utilisés en Afrique, même fondés sur des méthodes audio-orales, de contenus diégétiques de récits auxquels les élèves ne sont pas préparés et qui les bloquent au moment de la performance langagière. K. Cripwell écrit : « Ainsi, des adultes qui apprenaient l'anglais au Zaïre eurent beaucoup de mal à comprendre une situation qui avait pour cadre le métro de Londres. Naturellement, ils trouvaient intéressant de parler du métro dans leur propre langue et en français,

[57] *Id.*, p. 178. Voir aussi Jacques DAVID, *French in Africa. A Guide to the Teaching of French as a Foreign Language* (Paris, Unesco, 1975), p. 15 : il montre le danger d'assimiler la France à la tour Eiffel et Montmartre aux Folies-Bergères.

[58] Paris, Flammarion, 1976.

[59] P. 220.

[60] P. 224.

[61] Paris, Presses de l'Unesco, 1974. *(Guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère.)*

mais non en anglais. Ils eurent une discussion longue et animée, mais ils ne firent guère attention à l'anglais suscité par l'incident dans le métro. » [62]

Effectivement, une adaptation trop laborieuse à une situation trop exotique ne finit-elle pas par affaiblir chez les destinataires toute attention aux aspects linguistiques des récits proposés ou plutôt encore... imposés ?

Mais ce type d'exotisme, — assez agressif lorsqu'il s'adresse à des débutants, — n'est pas l'apanage non plus des manuels de français ou d'anglais ! Des cours de russe, produits en France, et même en U.R.S.S., n'en sont pas exempts, malgré les efforts qui ont été fournis pour l'adaptation des méthodes d'enseignement du russe, en Asie et en Afrique [63]. Citons, pour clore cette rubrique de l'exotisme géographique, quelques exemples éloquents tirés des premiers manuels de G. Davydov et P. Pauliat [64], — dont la méthode s'est modifiée par la suite [65], — de la *Deuxième année de russe* de N. Pogarieloff et J. Lépissier [66], et des manuels du *Аудиовизуадьный курс для зарубежных школ*, de M. Viatioutnev, A. Kotchetkova et L. Vokhmina [67].

Sans doute Davydoff et Pauliat justifient-ils, dans leur introduction, le choix de sujets de textes empruntés à la vie courante en U.R.S.S. (le magasin, le restaurant, le bureau de poste, le sport, etc.), en alternance avec « la description sommaire de Moscou, de Léningrad et de quelques paysages caractéristiques qui complètent les illustrations photographiques » [68], par la fonction de transition qu'ils attribuent au manuel de troisième des lycées et collèges « entre l'acquisition des éléments de base et l'étude de la civilisation qui sera abordée au cours des années suivantes » [69]. Mais n'est-il pas prématuré d'aborder, avec des élèves de 14 ou 15 ans, fût-ce dans des histoires dont les acteurs sont des enfants, des écoliers de leur âge, comme personnages « embrayeurs », la question typiquement soviétique des kolkhozes [70] ou la vie des enfants dans les camps de pionniers [71] ?

[62] P. 33.
[63] Voir plus loin, chapitre IV.
[64] *Le russe*. 2e année. Paris, Didier, 1960.
[65] Voir plus loin, chapitre IV.
[66] Paris, Bordas, 1961.
[67] Moscou, Édit. du Pédagogue, 1971 (= Cours audio-visuel pour écoles étrangères. Livre de l'élève.)
[68] *Ouv. cité*, p. 5.
[69] Ibid.
[70] P. 32. Leçon 5 : « В колхозных полях » (= Dans les champs kolkhoziens).
[71] Pp. 46-48. Leçon 10 : « В горах » (= Dans les montagnes).

L'on comprend mieux ici, en revanche, un récit comme celui qui s'intitule « Французские школьники в Москве » [72], récit de voyage d'un groupe d'écoliers français à Moscou, constitué de fonctions et de séquences entières bien précises, capables d'éveiller un écho chez de jeunes Français : l'accueil avec bouquets de fleurs, la promenade sur la Place Rouge, la visite du métro, la soirée au théâtre, etc. La variété des lieux où se situent les séquences du récit permet l'apprentissage de nouveaux verbes de mouvement dont la connaissance est indispensable (переходить, спускаться по эскалатору, etc. [73]). Le récit est suivi d'un sujet de narration écrite capable de donner à l'élève la possibilité d'employer ces outils linguistiques et... narratifs dans un contexte culturel qu'ils connaissent : « Приезд русских школьников в Париже. » [74] L'on peut toutefois regretter encore, dans ce récit, une certaine surcharge de toponymes et de patronymes, — comme par exemple le nombre excessif de noms de peintres, à propos de la visite des musées, parmi lesquels la Galerie Tretiakoff.

Pogarieloff et Lépissier reprennent cette formule, c'est-à-dire une initiation à la vie russe et soviétique par le biais de petits récits : « Grâce au vocabulaire dont les élèves disposent après un an d'étude, il a été possible de leur proposer des textes qui sont souvent de véritables petites histoires et les initient dès la deuxième année à la vie passée et présente du pays dont ils étudient la langue... » [75]. C'est ainsi que les leçons 36 et 37, « Два дня в Москве » [76] partent d'un récit dont l'action se situe à Moscou : elles sont constituées essentiellement de visites et ouvrent sur une série de leçons consacrées aux différents aspects de l'U.R.S.S.

Même le cours audio-visuel de russe de Viatioutnev, Kotchetkova et Vokhmina, malgré des efforts certains pour promouvoir l'initiative et la créativité [77] des apprenants, n'est pas exempt d'un exotisme discutable dans la mesure où il a été conçu, non pour des étudiants qui résident en U.R.S.S. [78], mais pour des élèves des « écoles étrangères ». Ici l'exo-

[72] P.62. (= Deux écoliers français à Moscou).
[73] = Traverser ; descendre l'escalier roulant.
[74] = L'arrivée d'écoliers russes à Paris.
[75] *Ouv. cité*, Avant-propos.
[76] Pp. 120-145.
[77] Voir plus loin, pp. 49-52.
[78] Ce qu'est, par exemple, le *Пособие по развитию навык в устной речи* (подред. В.М. Матвесьой ; изд. высшая школа, ч. 1972), Moscou, École supérieure, 1972 (= Matériel pour le développement de la pratique du discours parlé), manuel qui s'adresse à ceux qui terminent les facultés préparatoires soviétiques : on comprend alors que la

tisme est imposé, par exemple, dès la 7e leçon du cours de 1re année, formée d'une série de questions et de réponses qui portent déjà sur... Moscou, ou dans (et dès !) la 1re leçon du cours de 1e année, dans un récit de vacances narré par des enfants soviétiques, personnages « embrayeurs » peut-être en tant qu'enfants, peut-être moins en tant que pionniers. Cette initiation, comme en témoignent les avertissements des deux cours, est concertée :

1. Дорогие Ребята...,
Этот учебник научит вас говорить, читать и писать по-русски, помоет вам узнать как живут, учатся, чем интересуются ваши сьерстники С.С.С.Р. Желаем вам успехов » [79].

2. Здравствуйте юнные друзя,
Вам интересно знать всё
О нашей стране
Как народ строит города и заводы,
Железные дороги
и атомные электростанции,
кто управляет новыми машинами
и движет науку вперёд,
где выращивают хлеб и хлопок,
как добывают нефть, уголь, золото.
И конечно, вам очень хочется
Поближе познакомиться с советскими ребятами » [80].

Ces deux avertissements encourageants et sympathiques, dans la mesure où ils s'adaptent à l'âge des destinataires et à leur progression linguistique, ne prennent-ils pas en même temps un caractère de chauvinisme un peu agressif ?

b) *L'exotisme historique*

Il paraît tout aussi discutable de souscrire à l'exotisme de type historique qui affecte les « anecdotes à fonds culturel » préconisées par Léon

langue de la conversation soit enseignée à travers des récits pratiques informatifs, centrés sur la vie russe (la ville, Moscou, les transports, la nature, etc.).

[79] = Chers enfants..., Ce manuel va vous apprendre à parler, lire et écrire en russe, il va vous aider à savoir comment vivent, étudient et à quoi s'intéressent vos condisciples soviétiques. Nous vous souhaitons le meilleur succès.

[80] P. 5. (= Bonjour jeunes amis..., Il vous intéresse de tout savoir sur notre pays, comment le peuple construit les villes et les usines, les voies ferrées et les centrales atomiques, qui conduit les nouvelles machines et qui fait avancer la science, où l'on cultive le blé et le coton, comment on extrait le pétrole, le charbon, l'or. Et enfin, vous avez fort envie de faire plus ample connaissance avec les jeunes Soviétiques.)

Verlée dans son ouvrage théorique de 1973 [81], mais qu'il proposait déjà aux apprenants en 1965, dans le manuel *Voies nouvelles* [82].

Dans ce dernier, Léon Verlée et ses collaborateurs, soucieux de rompre avec l'anonymat des récits traditionnels (surtout des récits de voyage) et d'expérimenter en même temps le « français fondamental », offrent aux élèves néerlandophones un manuel essentiellement composé de récits mythiques, plus précisément de récits empruntés au folklore français et à l'anecdote historique centrée sur un personnage prestigieux ou légendaire : « Familiariser de jeunes esprits avec une civilisation étrangère, n'est-ce pas la bonne façon de préparer à la lecture de ses meilleurs auteurs ? Remettant à plus tard les textes des grands écrivains, nous avons puisé dans l'incomparable richesse d'un folklore national et de l'anecdote historique. Ainsi, tout en les divertissant, nous avons amené les élèves à lier connaissance avec Pantagruel et Renard, La Fontaine et Jean Bart, Denis Papin et Palissy, Napoléon et Dunant, Tartarin et Du Guesclin, Jacques Cartier et Pontcarral. » [83]

Mais quel petit (ou grand) élève... français connaît lui-même les noms de Palissy, de Jean Bart ou de Pontcarral ? Ces personnages référentiels ne le sont-ils pas un peu trop pour un jeune néerlandophone ?

Dans son livre de 1973, Léon Verlée continue à vanter pour leur rôle culturel des anecdotes comme l'épisode des Bourgeois de Calais ou la vie de Cézanne, à côté, il est vrai, de récits consacrés à des personnages plus connus des jeunes Hollandais ou Flamands : « N'est-il pas indispensable de leur parler de personnages un peu hors-série comme Lély, Philips ou Huub van Doorne à notre époque, de Rembrandt, Hugo de Groot ou De Ruyter, et combien d'autres dans le passé ? » [84] Toutefois, ma remarque à propos des (jeunes) Français qui peuvent (très honorablement !) ignorer qui est Pontcarral vaut également pour les jeunes des Pays-Bas ou de Belgique quant à leur connaissance de Lély ou de Huub van Doorne...

Quoi qu'il en soit, l'on peut, certes, se réjouir que, par le moyen du récit en langue française, d'une « narration » française, les élèves néerlandophones soient appelés à connaître quelques-unes des individualités qui ont marqué leur culture : c'est déjà une véritable révolution dans le choix du référent et dans les rapports qui peuvent unir narrataires et

[81] *Enseignement des langues et information culturelle* (ouv. cité).

[82] Léon VERLÉE, Ivan LEFEBVRE, Christiane et Louis HEBBELINCK, *Voies nouvelles...*, Anvers, De Sikkel, 1965.

[83] T. II, p. V.

[84] *Ouv. cité*, p. 49.

destinataires du récit, les jeunes apprenants étant ainsi véritablement « introduits » dans le texte [85]. Mais l'on peut s'étonner que Verlée aille jusqu'à assigner un rôle « édifiant » pour des « garçons » de 12 à 15 ans, — remarquons cette spécification ! — à des récits biographiques consacrés à Louis Renault ou à Henry Ford (!...), censés avoir façonné la culture française. Le caractère dangereux de cette prise de position apparaît clairement lorsque Verlée, à titre d'argument supplémentaire, ajoute : « La jeunesse s'enthousiasmera toujours pour des personnages hors-série auxquels elle s'assimile dans ses rêves ou dans ses jeux. » [86]

Pour nous en tenir au seul aspect de l'« exotisme historique », on pourra, sans doute, accepter que des personnages de cette espèce, tels ceux qui sont considérés comme les pères de marques de voitures connues, peuvent exciter l'imagination d'un certain nombre d'élèves flamands et hollandais. Mais que dire lorsque ce type d'anecdotes, — ce qui n'est pas le cas pour *Voies nouvelles*, destinées à des néerlandophones, — est imposé à des élèves du Tiers-Monde ?

De la même façon, malgré des initiatives aptes à susciter un intérêt soutenu des apprenants [87], le manuel d'anglais (deuxième année, publié en 1968 par R. Delrée, A. De Paepe et H. Gijssels [88] n'introduit-il pas trop brusquement l'élève du secondaire dans l'Histoire anglaise par le biais de récits dont les acteurs ou le héros lui-même ne pouvaient que lui être inconnus jusqu'alors, que ce fussent le roi Alfred, le prince de Galles ou le capitaine Scott [89] ?

Et un jeune Français sera-t-il vraiment sollicité par le récit qui s'intitule « Смерть Олега » [90], histoire ou épisode de l'histoire qui apparaît dans le cours de russe (deuxième année) de Pogarieloff et Lépissier [91] ? Peut-être les étudiants plus âgés, qui en sont les destinataires, seraient-ils plus sensibles aux biographies à « buts éducatifs » sur Lénine et sur Marx que leur proposent N. K. Benediktova et G. E. Gorodilova [92] à travers les récits intitulés « Семья Ульяновах » [93] et « Из жизни Карла

[85] Voir plus loin, chapitre IV, les développements de cette (r)évolution.

[86] *Ouv. cité*, p. 54.

[87] Nous verrons plus loin, pp. 147-148, comment le cours audio-visuel des mêmes auteurs représente une tentative de renouvellement intéressante et efficace.

[88] *Engels*. Tweede leerjaar, jongens en meisjes. Bruxelles, Didier, 1968.

[89] Passim.

[90] = La mort d'Oleg.

[91] *Ouv. cité*, pp. 196-201 (leçons 50 et 51).

[92] Бенедиктова (Н.К.) , Городилова (Г.Г.), *Русский язык для студентовь иностранцев*, Moscou, 1970. (= Le russe pour les étudiants étrangers.)

[93] = La famille Oulianov. Inspiré de S. Garbouzov, *Deux familles*.

Маркса » [94]. Mais pourquoi seulement Lénine et Marx ? Et n'est-ce pas un peu surenchérir que de donner à l'étudiant ce conseil précis : « Посмотрите диарильм 'детские и школьние годы В.И. Ленина и расскажите о семье Угьяновых' » [95].

Ces formes d'hyperexotisme géographique et historique ne sont pas sans conséquences possibles. Déjà en 1973, à la fin d'un livre consacré surtout aux aspects proprement linguistiques de l'enseignement des langues [96], Marcel De Grève perçoit les risques d'une « intégration » forcée de l'apprenant à la culture véhiculée par la langue-cible : « Toutefois, — et quelque partisan que nous soyons de l'intégration culturelle, — il nous semble qu'il faille procéder dans ce domaine avec circonspection et clairvoyance. Les enseignants doivent pouvoir admettre que leurs élèves n'ont ni leur formation ni leurs goûts. Il faut ici, plus que dans d'autres domaines peut-être, voir la réalité de face : bon nombre d'élèves du secondaire n'ont ni le temps, ni le désir, ni les dispositions pour entreprendre l'étude d'une langue étrangère dans le seul but de s'initier à de nouvelles valeurs culturelles. » [97] C'est déjà inviter auteurs de méthodes et enseignants à repenser le rapport destinateur/narrateur/« récit raconté »/narrataire/destinataire.

Un peu plus tard, dans un article intitulé *L'interpénétration des cultures et ses conséquences* [98], il fait ressortir les dangers d'anomie où peut conduire un contact trop brusque avec un autre groupe, linguistique ou culturel. On sait, en effet, depuis Durkheim, qui a défini le terme d'« anomie » en 1897 dans son livre *Le suicide* [99], quels peuvent être les ravages causés par cet état psychologique dans lequel peut disparaître ou s'affaiblir toute norme de comportement. Désorientation, anxiété, désolation sociale, tel peut être le lot de ceux qui se trouvent confrontés à une culture divergente (et souvent dominante) et à une langue dont le statut n'est pas, ou n'est plus, le même que le statut de leur propre langue. L'on a enregistré de tels échecs, par exemple, chez les travailleurs migrants (en Europe), surtout chez ceux qui étaient le moins

[94] = Extrait de la vie de Karl Marx. Inspiré de G. Skrebriakov, *Prométhée*.

[95] P. 267, exercice 13. (= Regardez le diafilm « Les années d'enfance et d'école de V.I. Lénine » et faites un récit sur la famille Oulianov.)

[96] *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1973.

[97] P. 158.

[98] Dans *Bulletin d'information internationale*, de la « Ligue internationale de l'enseignement, de l'éducation et de la culture populaire », n° 48 (décembre 1976), p. 13.

[99] Paris, F. Alcan, 1897.

alphabétisés dans leur langue maternelle et le moins imprégnés de leur culture d'origine [100].

Au lieu de percevoir ce phénomène comme négatif, on peut aussi le considérer comme un processus logique et cohérent, et par là l'expliquer, le comprendre, le prévoir et... l'éviter. C'est ce qu'ont tenté des programmes d'enseignement et d'éducation transculturels couronnés de succès, que j'aborderai dans le chapitre IV.

[100] Voir à ce sujet Marcel DE GREVE et Eddy ROSSEEL (éd.), *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*. Actes du 10e colloque de l'AIMAV. Bruxelles, AIMAV, 1978.

CHAPITRE III

DE LA MONOPHONIE À LA STÉRÉOPHONIE

Dans les années 70, le récit didactique a été l'objet, du moins dans l'enseignement européen et américain, de tentatives de renouvellement qui puissent lui permettre de répondre davantage aux besoins et au niveau des apprenants ; elles devaient ouvrir des perspectives d'avenir favorables, non seulement à une réception plus active, mais à une production ou du moins à une productivité langagière plus souple.

Ces tentatives de renouvellement sont liées à plusieurs facteurs, et en tout premier lieu aux recherches qui ont été menées, au cours des années 60, dans certains pays, aux États-Unis et en U.R.S.S. en particulier, sur la « créativité » chez les enfants.

Dépouillant la créativité de son aura de mystère, grâce à des instruments d'évaluation précis (les tests de créativité de Guilford et de Torrance, par exemple) et à des expérimentations de techniques pédagogiques, des chercheurs américains ont établi le fait, constate E. Paul Torrance, chef du département de psychopédagogie à l'Université de Géorgie, « que de nombreux enfants qui n'apprennent rien ou mal avec les méthodes de l'école traditionnelle, apprennent très bien quand on les encourage à le faire de façon créative et quand on le leur permet. » [1]

Alain Beaudot, qui rend compte de ces expériences américaines dans son livre *La créativité à l'école*, montre comment les linguistes (tels Chomsky, Benveniste, Jakobson, etc.) et les psycholinguistes (tels Guilford, Piaget, etc.) se sont rencontrés dans le rétablissement de l'importance du sujet parlant, ou locuteur, la dichotomie saussurienne langue/parole ayant d'abord joué au profit de la seule langue comme instrument. On a établi que la parole elle-même suivait deux modes de production : un mode de production convergente, qui se réalise dans les clichés, les automatismes, etc., et un mode de production divergente, qui

[1] « Préface » à Alain BEAUDOT, *La créativité à l'école* (Paris, P.U.F., 1974), p. 6.

engendre les figures de style, les expressions non entendues, etc. Selon le psycholinguiste Torrance [2], ces modes de production coexisteraient chez l'enfant jusque vers neuf ou dix ans, moment où la famille, la scolarisation et la socialisation renforcent la convergence aux dépens de la divergence, c'est-à-dire de la créativité.

Est-ce à dire que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est efficace que jusqu'à dix ans ? Oui, si l'on n'accepte pas de faire de la langue un « système génératif » au sens chomskien du terme. Autrement, précise Alain Beaudot : « En simplifiant exagérément, on peut dire que le langage sera utilisé de moins en moins de façon créative. Mais si l'on garde à l'esprit que le système, lui, reste génératif, l'individu aura toujours la possibilité de l'utiliser de façon créative. » [3]

Or, nous apprend encore Alain Beaudot, c'est d'abord sur l'apprentissage d'une langue seconde que les acquisitions récentes de la linguistique ont eu leurs implications, dans la mesure où jusque-là, malgré une meilleure connaissance de la matière à enseigner, la langue, et malgré la mise en pratique de méthodes de plus en plus affinées, « la base psychologique fait défaut ou est erronée » [4]. Les recherches sur la créativité ont pourtant pu montrer le profit que sont capables de tirer un certain nombre d'élèves, les « créatifs », d'un enseignement audio-visuel ou d'une méthode active « qui bannit la traduction en langue maternelle à tous les stades et qui laisse donc la place à une certaine ambiguïté quant à la signification » [5]. Encore faut-il, — et compte non tenu de ce que l'affirmation d'Alain Beaudot pourrait avoir de trop absolu, — prendre en considération non seulement l'existence de ces dispositions chez les élèves mais également la possibilité et la façon de les susciter, ce qui suppose aussi une certaine créativité de la part des enseignants, des auteurs de méthodes, et aussi, dirais-je, certains efforts de la part des pouvoirs publics dans la mesure où cette créativité, d'après certains tests [6], ne peut guère se manifester que dans des groupes restreints (de six à huit élèves).

Vers la même époque, en U.R.S.S., des psycholinguistes comme B. V.

[2] E. Paul TORRANCE, *Scoring Guide*. Princeton, Personnal Press, 1966.

[3] *Ouv. cité*, p. 94.

[4] *Id.*, p. 98. Ainsi l'on a élaboré des exercices structuraux conçus pour amener l'élève à générer des phrases nouvelles selon des structures apprises, mais souvent très automatiquement et selon le schéma : stimulus auditif — réponse orale.

[5] *Id.*, p. 100.

[6] Ceux de Barbara DOTY, dans *Teaching Method Effectiveness in Relation to Certain Student Characteristics*, dans *Journal of Educational Research*, t. 68, n° 8, pp. 363-365.

Belyaev ont également fondé sur la distinction saussurienne entre langue et parole, et sur le rôle de la pensée, toute une méthodologie qui, sans exclure la reproduction linguistique, lui oppose la production et la création. Belyaev écrit, en effet, dans les conclusions de son livre *The Psychology of Teaching Foreign Languages*, que je cite à partir de sa traduction anglaise [7] : « When developing pupil's active speech in a language, a teacher must also try to ensure that they concentrate, not on the linguistic characteristics of speech, but on the thoughts expressed. It is also necessary to train pupils to make their speech in a foreign language not simply reproductive, but productive and creative. » [8]

Cela se traduirait dans la pratique par des méthodes qui visent à développer plutôt les « skills » que les habitudes linguistiques. Si ces dernières, en effet, sont nécessaires à la pratique de la langue, elles aboutissent, lorsqu'on n'envisage qu'elles, à la standardisation de la performance linguistique [9]. Il ne faut pas oublier, selon Belyaev, que « when using language a person always creates his speech anew, making creative use both of habits and knowledge » [10]. Pour développer cette parole « créative », il préconise comme moyen fondamental non la répétition, la simple mémorisation, mais l'exercice (de lecture, d'expression orale et d'expression écrite). Dans le même ordre d'idées, Marcel De Grève, quant à lui, parle de « structuration spontanée » (orale et/ou écrite) qu'il oppose à la « structuration dirigée » [11]. Quoi qu'il en soit, à la différence de ce qui se passe avec la répétition, « with exercices an action is always modified and becomes different each time in content or form, or in both » [12].

Reprenant ces recommandations aux professeurs, Belyaev, dans ses conclusions, leur demande de se rappeler que « the best methods of assimilating a language are the active reproduction of linguistic material and its creative (productive) employment » [13].

[7] Oxford et Londres, Pergamon Press, 1963.

[8] P. 222.

[9] Voir B.V. BELYAEV, *ouv. cité*, chap. V : « The interrelations of language and speech (knowlegde, skills and habits), and of repetition and exercises. »

[10] P. 224. L'on peut remarquer ici une généralisation de la « créativité » plus grande que chez Torrance, Beaudot et autres.

[11] *Complément audio-visuel* (à Voies nouvelles I). Manuel à l'usage du professeur. Anvers, De Sikkel, 1966.

[12] B.V. BELYAEV, *ouv. cité*, p. 77. Voir aussi p. 221.

[13] *Id.*, p. 223.

Or, parmi les « méthodes » capables de susciter cette « productivité » ou cette « créativité », n'est-il pas déjà significatif de voir que Belyaev accorde une place de choix aux « histoires », à côté des questions ? « When reproducing assimilated lexical and grammatical norms of the language, pupils must constantly practice their creative use. For this purpose it is necessary constantly to present pupils with new linguistic (speech) material (in the form of various questions from the teacher, and stories told by him, and in the form of different foreign texts. » [14]

Comme le dit encore Alain Beaudot, à qui la notion de « créativité » a inspiré un livre, « il apparaît que le domaine de la créativité récemment découvert et exploré par les psychologues, ouvre à l'éducateur des perspectives nouvelles et lui propose un vaste terrain de recherches en pédagogie expérimentale » [15]. C'est ce qu'ont, semble-t-il, bien compris les responsables de l'AIMAV lorsqu'ils ont décidé d'organiser une série de colloques, dont le premier s'est tenu à Bruxelles en 1978 [16], sur le thème : « Créativité et dynamique de l'apprentissage ».

Sur ces nouvelles bases méthodologiques, les récits pratiques à tendance « réaliste », c'est-à-dire ceux qui tendent ou prétendent transmettre la réalité quotidienne, se transforment progressivement dans trois directions : une destruction, sinon totale du moins partielle des stéréotypes qui se réfèrent à la culture de la langue-cible ; un renouvellement simultané des situations diégétiques et des structures narratives utilisées en classe ; enfin un renouvellement du référent lui-même, qui conduit vers une transculturalité et vers la possibilité d'une prise de conscience par les apprenants de leur propre identité culturelle. Je réserve pour le chapitre suivant mes remarques sur ce dernier type de renouvellement, le plus récent et donc encore à manier avec précaution. Mais la notion de créativité entraîne aussi de plus en plus l'exploitation dans l'enseignement des langues étrangères de récits mythologiques et d'anecdotes présentées comme ludiques (histoires policières, humoristiques), voire de récits de science-fiction, tous aptes à susciter le besoin de lire et de s'exprimer, quel que soit le référent, pour autant que celui-ci convienne à l'âge, au niveau, à la situation géographique et matérielle, et aux objectifs des destinataires.

[14] *Id.*, p. 226.
[15] A. BEAUDOT, *ouv. cité*, p. 115.
[16] Voir E. ROSSEEL et C. YOUNG SILVA (éds.), *ouv. cité*.

1. Récits à tendance réaliste

a) *Le renouvellement des formes de la fiction*

Un certain nombre de méthodes et de chercheurs partent en guerre, dans différents pays, contre des éléments de la fiction et même contre des formes de la fiction, celles de récits figés et stéréotypés. On s'attaque en particulier au récit de voyage, au cadre familial évoqué et aux stéréotypes masculins et féminins.

Nous avons déjà pu voir comment, en 1973, dans un ouvrage décisif, le Belge Léon Verlée [17] s'en prend au récit de voyage tel qu'il est conçu jusqu'alors et propose des récits à « fonds culturel » modelés sur le dynamisme propre à l'histoire réelle du pays de la langue-cible ou de la biographie des individus « hors-série » qui l'ont façonnée. Comme nous le verrons plus loin, Léon Verlée ne se borne pas à des suggestions [18].

La même année, le Français Francis Debyser [19] souligne le danger, pour l'apprentissage du français, d'une intégration culturelle, — dont il est au demeurant partisan, en tant que telle, — plaquée sur un décor stéréotypé de civilisation ou de vie française. Il déplore la présence de ces éléments de fiction dans la plupart des manuels qui prennent pour centre d'intérêt, pour formes de la fiction dirais-je, la vie d'une famille française ou en voyage en France.

Dans la pratique, on assiste d'abord à une remise en cause fréquente, dans les manuels, des stéréotypes familiaux et sexuels.

C'est le cas, par exemple en Allemagne, de certaines méthodes d'anglais, comme *Yes. A New English Course,* publiée à Dortmund et à Hanovre en 1977 [20], qui rompt, au moins partiellement, avec la tradition des « Kirche, Küche und Kinder ». Malgré la conservation du seul cadre de la famille européenne traditionnelle avec deux enfants, les fonctions des personnages féminins y sont en partie modifiées, tout comme celle des personnages « embrayeurs » d'enfants, auxquels les élèves peuvent s'identifier.

Ainsi une mère devient, — chose peu fréquente jusqu'alors, — la narratrice d'un récit à la première personne : il s'agit du récit fonctionnel et itératif d'une journée où se succèdent trois séquences, centrées res-

[17] *Ouv. cité.*

[18] Voir plus loin, chapitre IV.

[19] *Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants. L'enseignement de la civilisation française.* Paris, Hachette, 1973.

[20] Dortmund, Verlag Lembert Leusing et Hanovre, Hermann Schröder Verlag, 1977.

pectivement sur le travail dans un super-marché, le ménage et les loisirs. Cette dernière séquence tend à faire éclater le stéréotype le plus redoutable de tous, — et le plus jalousement conservé par certains ! — dans la mesure où il enferme définitivement la femme dans la seule sphère de l'utilité : celui de la mère qui coud ou qui tricote tandis que le père se repose ou lit. Or ici le personnage de la mère renvoie lui aussi à un être qui a droit aux loisirs : « I watch T.V. or read a book, » dit-elle [21]. Le personnage du fils, quant à lui, participe aux travaux ménagers, sort des schémas dits « virils » [22].

Dès 1962, en France, dans une méthode audio-visuelle adressée en priorité cette fois à des adultes, la *Méthode audio-visuelle de russe* de A. Menac et Z. Volos [23], conduite selon les principes structuro-globaux audio-visuels définis par P. Guberina et Pierre Rivenc, l'on peut apprécier pareil renouvellement des stéréotypes, renouvellement partiel... mais qui calque en fait la lente évolution de la réalité domestique en U.R.S.S.

Parmi les leçons, présentées sous la forme audio-visuelle classique d'anecdotes ou de récits-dialogues en images avec texte séparé, qui suggèrent des situations concrètes et parfois « amusantes » [24], l'on trouve, à côté de stéréotypes familiaux... familiers, quelques renouvellements de situations intéressants.

Certes, dans les leçons 8 et 9, intitulées Рано утром [25] et Рано утром 2 [26], où l'image et le texte permettent de construire le récit du lever puis des préparatifs de départ d'une famille à deux parents et deux enfants, c'est toujours le personnage de la mère qui prépare le petit déjeuner. Immédiatement après, dans les leçons 10 et 11, intitulées В гостях [27] et Чай [28], c'est encore au personnage de la mère, assisté de celui de la fille, qu'incombent tous les préparatifs du thé et le service. Les leçons 6 et 13 : В Гастрономе [29] et Овощи-фрукты [30], présentent toutes deux, — fait significatif ! — un personnage de femme dans un magasin. En

[21] *Ouv. cité*, p. 44.
[22] *Id.*, p. 63 (Unity 6 : « Helping Aunt Miriam »).
[23] Paris, Didier, 1962.
[24] *Ouv. cité*, préface.
[25] = Tôt le matin.
[26] = Tôt le matin 2.
[27] = On reçoit.
[28] = Le thé.
[29] = Au magasin d'alimentation.
[30] = Fruits et légumes.

revanche, la 17e leçon : Семья и Родня [31], narre le dimanche de deux jeunes parents et de leur jeune enfant. Le récit est composé de trois séquences successives impliquant les trois personnages : une visite au zoo, la vision et l'audition des informations à la télévision, et le bain de l'enfant. La 21e leçon, Домашные разговоры [32], va jusqu'à raconter les réticences d'une épouse à aller seule acheter les vêtements de son mari !

L'on peut citer, dans cette même optique, une nouvelle série de cours de français de G. Mauger et de M. Bruézière, *Le français et la vie* [33], qui répartit de la même façon que Menac et Volos les rôles de la femme française, dont pourtant la situation n'a guère plus évolué, sinon moins, que celle de la femme russe. Rôles thématiques et rôles actantiels y sont distribués selon deux grands groupes : l'épouse traditionnelle, incarnée dans le personnage de madame Roche, et la jeune étudiante, qui suit le mouvement de libération des femmes.

Ultérieurement certains cours ont même chassé totalement les stéréotypes familiaux et sexuels de leurs anecdotes. Ainsi, le troisième cours audio-visuel de russe, *Аудиовизуальнний курс*, de M. Viatioutnev, E. Sosenko et N. Protopova, produit et publié en 1973 [34], peut apparaître comme un exemple de libération des stéréotypes féminins. Comment progresse la fiction d'un fragment narratif intitulé Наша Мать [35] ? A travers deux grands rôles actantiels de la mère : la préparation d'une thèse sur... les microbes dans l'industrie et la soutenance de cette thèse. La mère est pourvue de surcroît d'un métier de chercheuse dans un laboratoire. Comme l'annonce le titre, le récit prend pour narrateurs deux enfants et s'éclaire selon leur point de vue... admiratif [36].

Mais ce type de renouvellement au niveau de la fiction est encore dépassé par des tentatives qui bouleversent à la fois la fiction du récit, — et par là, nous l'avons vu, le rapport entre le narré et le monde référentiel, — et la narration, — et par là le rapport entre destinateur et destinataire(s).

[31] = La famille et les parents.
[32] = Conversations domestiques.
[33] Paris, Hachette, 1971.
[34] Moscou, Éd. Le Pédagogue, 1973.
[35] = Notre mère. D'après le récit de Korchounova (= Les microbes industriels).
[36] Déjà le célèbre cours de Nina POTAPOVA, *Le russe*, excluait ces stéréotypes dès son édition de 1958. La femme y est le plus souvent pourvue d'un métier comparable à celui de l'homme et elle a les mêmes loisirs (ex., p. 107).

b) *Le renouvellement des formes de la fiction et de la narration*

Les recherches effectuées sur la narrativité ont suscité dans plusieurs pays le besoin d'un renouvellement des formes narratives elles-mêmes, qu'elles utilisent le seul discours verbal ou le discours iconique des méthodes audio-visuelles classiques.

En France, où l'on en trouve les exemples les plus frappants, les tentatives de renouvellement du récit dans ce sens, comme d'ailleurs d'autres moyens didactiques d'apprentissage des langues, doivent essentiellement leurs premiers résultats à trois organismes: le Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon, le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres et le Bureau pour l'enseignement de la langue et la culture françaises à l'étranger (BELC).

L'expérience du CLA de Besançon rompt avec le manuel, comme le signifie le titre du cours produit par le centre: *C'est le printemps. Ensemble pour l'enseignement du français, langue étrangère* [37]. Cette rupture marque déjà le refus de tout modèle préétabli, que ce soit d'énoncés descriptifs ou d'énoncés narratifs. Effectivement, le livre de l'élève contient de nombreux questionnaires, statistiques, petites annonces, à côté de petits récits qui se réfèrent à des situations vécues, considérées comme plus conformes que dans les manuels traditionnels, y compris audio-visuels, aux réalités sociales, économiques et politiques du pays de la langue-cible, la France. Il est temps, en effet, d'après le *Livre du professeur*, que les « histoires de famille, les amoureux d'un autre siècle et les étudiants fortunés » [38] cèdent la place à des récits qui mettent en scène des personnages de tous les âges, de tous les milieux, « des Français et même des étrangers vivant en France » [39], des récits qui confrontent les personnages avec des rôles d'actualité, comme la recherche d'un emploi ou d'un logement. « Ici, annoncent les auteurs, c'est un jeune auto-stoppeur qui monte à Paris pour chercher du travail, là, c'est un petit retraité qui proteste contre la condition faite aux vieillards... » Situations adultes « éveillant l'intérêt de l'étudiant qui compare, questionne et chemin faisant apprend à se tirer d'affaire en français dans des situations difficiles » [40].

L' « ensemble » contient donc des récits dont le titre annonce un type de fiction à la fois moins stéréotypé et moins idéalisant que dans les

[37] Jacques MONTREDON, Geneviève CALBRIS, etc. Besançon, CLA International, 1976.
[38] *Livre du professeur*, Avant-propos, p. 5.
[39] Ibid.
[40] Ibid.

méthodes traditionnelles : Dans le train, Au commissariat, A la recherche d'une chambre, Le Tiercé... Aucun de ces titres ne laisse présager l'histoire d'une fanille petite-bourgeoise sans soucis !

En même temps, la méthode *C'est le printemps* met l'apprenant en présence de formes narratives nouvelles qui tiennent plus de la bande dessinée pour adultes que de séquences scéniques propres aux méthodes audio-visuelles. En effet, d'une part, la représentation iconographique du personnage ne tend plus vers la réalisation obligatoire des normes petites-bourgeoises de la « bonne tenue » : ainsi, une séquence iconique intitulée *Sur la Canebière* [41] montre que ni l'auteur du texte ni le dessinateur n'ont craint de présenter à l'apprenant des personnages de Français chevelus, gros, vulgaires, vautrés dans des cafés. D'autre part, les auteurs de la méthode n'ont pas hésité à recourir, au cas échéant, à des reproductions de dessins de la plume d'un Reiser, par exemple, au graphisme particulièrement dur et agressif : le récit humoristique intitulé *Douze jours à Bangkok* [42] en est un exemple.

Il conviendrait, bien sûr, de réserver la vision assez âpre de la vie française que confère cette méthode à des adultes avertis et capables de juger par eux-mêmes. De la même façon, le graphisme peu esthétisant et même dur des bandes dessinées utilisées ne peut convenir qu'à des adultes.

Déjà en effet la bande dessinée pour adultes, vendue dans le commerce, n'exerce que peu d'attraits sur toute une frange du public, un grand nombre de femmes, compte tenu de leur éducation [43], et les enfants, auxquels d'abord, par définition, elles ne sont pas destinées [44]. Pierre Christin, auteur de textes de bandes dessinées, explique ainsi ces réticences : « Il y a une espèce d'esthétique de la laideur dans la bande dessinée américaine dans ses ultimes retranchements. Je me demande si, chez les filles, il n'y a pas un problème qui se fait jour. Par éducation, on les a poussées vers le joli, d'une façon diffuse. La bande dessinée a quelque chose d'agressif, de brutal dans beaucoup de cas. » [45]

Toutefois, sous la poussée des médias, la bande dessinée pénètre peu à peu à l'école, substituant au dessin et à l'image, illustrations de textes, comme à la juxtaposition d'images de l'enseignement audio-visuel des

[41] *Ouv. cité*, t. I, vol. 1, pp. 48-53.
[42] *Id.*, vol. 2, p. 9.
[43] Voir D. ESCARPIT, *ouv. cité*, pp. 146-147, les propos de D. Escarpit et F. Urbain.
[44] *Id.*, p. 141, l'intervention de J. Fontvieille qui rappelle que la bande dessinée fut longtemps interdite dans les écoles, en France.
[45] *Id.*, p. 148.

origines, la séquence iconique accompagnée d'une suite textuelle que composent légendes et/ou bulles. Or, à condition que le graphisme soit adouci, que l'articulation d'une image à l'autre s'opère aisément et que les textes aient été adaptés aux apprenants, enfants ou adultes, la bande dessinée offre indéniablement des ressources à l'enseignement des langues comme medium narratif et même, selon l'art du dessinateur, comme discours narratif, récit racontant.

Bien qu'ils se soient attachés presque exclusivement à l'enseignement de la langue maternelle aux jeunes enfants, les participants du colloque organisé par l'I.L.T.A.M. [46] sur *Les exigences de l'image dans le livre de la première enfance* [47] ont pu montrer le rôle stimulant de l'image en séquence sur la créativité de l'enfant, sur sa fonction narrative, — faculté d'émettre des hypothèses à propos d'une séquence iconique, de sentir la bifurcation d'une histoire [48], — sur sa fonction symbolique, — faculté de passer du dessin au texte écrit, — sur son aptitude à la logique [49], enfin sur l'acquisition par l'élève de relations grammaticales et de notions comme celle du nombre [50]. Plus précisément, Aline Roméas, grâce à des expériences sur le terrain, c'est-à-dire dans des classes de cours préparatoire et de cours élémentaire, a pu mettre en évidence deux rôles créatifs du narrataire d'un récit iconique : celui de « récepteur » qui, déjà, réécrit les histoires, si simples soient-elles [51], et celui de « créateur » de récit, à partir de son imagination ou de ses expériences [52]. Elle en tire une conclusion qu'un enseignement des langues étrangères attentif à la créativité de l'apprenant ne peut qu'approuver : « Il est évident que, récepteur ou auteur du récit, l'enfant crée *son* histoire, que ce soit à partir du texte et des illustrations d'un livre, reçus de façon séparée ou complémentaire, ou à partir d'autres expériences, d'autres rêves personnels. » [53]

Pierre Christin, s'interrogeant sur l'introduction de la bande dessinée

[46] Voir plus haut, p. 15 n 17.

[47] Compte rendu dans D. ESCARPIT, *ouv. cité*.

[48] Aline ROMÉAS, *L'enfant créateur et récepteur : expérience en C.P. et C.E.*, dans D. ESCARPIT, *ouv. cité*, p. 65.

[49] *Id.*, p. 67.

[50] Georges JEAN, dans *Id.* : *Discussion*, p. 90. Dans sa conférence, *Approches sémiologiques de la relation texte-image* (pp. 3-11), G. JEAN se demande même « si l'image ne joue pas, comme c'est le cas de beaucoup de dessins d'enfants et particulièrement sur le plan de la couleur, une fonction libératoire par rapport à des textes, souvent porteurs de conventions, et reflets constants (ou presque) des idéologies dominantes » (p. 11).

[51] P. 68.

[52] P. 66.

[53] A. ROMÉAS, *art. cité*, p. 68.

dans l'« espace pédagogique » [54], évoque une application de ce moyen d'expression dans l'enseignement des langues étrangères réalisée par lui-même et le dessinateur Claude Mézières : « Utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique proprement dit. Mézières et moi venons de terminer un livre pour l'enseignement des langues aux États-Unis. Il repose sur la bande dessinée. L'idée de départ n'est pas tout à fait celle de l'enseignement audio-visuel classique. C'est fait avec un dessin bourré d'informations, des croquis extrêmement travaillés, des reportages sur la France, en dessins extrêmement fouillés, avec une capacité de visibilité plus grande que les photos et avec un charme plus grand. En face un texte parfaitement descriptif, l'idée étant qu'on passe sans arrêt du code visuel au code français, sans jamais passer par le code anglais. » [55]

Comme on le verra, dans le présent chapitre et dans les suivants, les auteurs de cours de langues n'ont pas manqué de recourir à ce nouvel « outil pédagogique », intégrable à l'enseignement traditionnel comme à l'enseignement audio-visuel [56].

La collection *Intercodes* [57], destinée à des adultes débutants, conçue et expérimentée par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, propose un type de renouvellement analogue à celui que représente *C'est le printemps*, quant aux thèmes employés et quant aux formes fictives, tout en mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue écrite.

Dans sa préface, Jean Dubois présente la méthode comme résolument nouvelle, adaptée aux besoins nouveaux des sociétés modernes. Il sait gré à l'auteur, Anne Monnerie, d'avoir réfuté l'apprentissage du français à travers l'univers des objets et des lieux anonymes et de thèmes aseptisés pour se reporter à des « sujets modernes empruntés à la vie française » [58].

En effet, les personnages mis en jeu sortent bien des stéréotypes, sans

[54] *Ouv. cité*, p. 150.

[55] Ibid.

[56] Pour les aspects tant historiques que sémiologiques de la bande dessinée et pour les problèmes techniques liés à sa production, on peut consulter par exemple : Pierre FRESNAULT-DERUELLE, *La bande dessinée. Essai d'analyse sémiotique*, Paris, Hachette, 1972, coll. « Littérature » ; ID., *La bande dessinée. Narration fictive ou figuration narrative*, dans D. ESCARPIT, *ouv. cité*, pp. 106-118 ; Jean-Bruno RENARD, *La bande dessinée*, Paris, Seghers, 1978, coll. « Clefs ».

[57] Anne MONNERIE, *Intercodes. Méthode de français, langue étrangère*. Adultes débutants. Livre de textes. Préface de Jean Dubois. Paris, Larousse, 1978.

[58] *Ouv. cité*, p. 5.

pour autant masquer des situations existantes. Voisinent divers types de distribution des rôles dans les micro-récits des journées de deux personnages anaphores : Hélène Aubry, étudiante, et Pierre Aubry, son mari, journaliste ; d'un côté, c'est la mère et elle seule qui emmène l'enfant à l'école [59], de l'autre, une fonction comme les achats est partagée par les deux époux [60].

Les thèmes sont proches de ceux de *C'est le printemps* (conditions de logement, de transport, chômage, vie ouvrière, troisième âge) ainsi que les personnages qui s'y rattachent et les actualisent, issus de milieux divers. Si, comme je viens de le signaler, les personnages principaux du livre ont pour référent le milieu estudiantin et journalistique, des personnages d'ouvriers et de paysans deviennent les héros de plusieurs récits. Ainsi voyons-nous un fils de paysan impliqué dans un récit qui progresse selon les grandes fonctions cardinales suivantes : le départ de la campagne vers Paris, la recherche d'un emploi dans une usine de voitures, la réception d'une lettre qui annonce au personnage la maladie de son père et le retour à la campagne [61]. L'embauche dans l'usine de voitures ouvre une séquence plus longue que les autres, et présente le personnage sur le mode itératif, dans ses amitiés, ses occupations à l'usine et hors de l'usine. Ce petit récit offre, du point de vue diégétique, un exemple remarquable de dynamisme entre une situation initiale et une situation finale. L'on y observe, en effet, deux ruptures d'équilibre : 1) le départ, qui rompt la situation initiale, la vie à la campagne ; 2) la maladie du père, qui rompt l'équilibre acquis, la vie à la ville. De la sorte, la situation finale ne peut que diverger, malgré les apparences, de la situation initiale.

Quant aux formes narratives utilisées dans *Intercodes*, elles mettent en évidence, selon Jean Dubois, les « systèmes et les structures qui font difficulté » [62], plutôt que la répétition et la réitération des mêmes structures, en particulier des formes stéréotypées. Elles s'appuient sur des photos en couleurs, en vue d'un message où l'espace narratif (français) et les mœurs des personnages apparaissent en adéquation. Les photos en couleurs, affirme Jean Dubois, « veulent être l'image de la civilisation française au sens profond du terme, là où le paysage urbain et rural fait corps avec les habitudes et explique parfois mieux que n'importe quel

[59] *Id.*, pp. 11, 116, et *passim*.
[60] *Id.*, pp. 116, 148.
[61] *Id.*, pp. 22-27.
[62] *Id.*, p. 5.

texte la culture française » [63]. Notons que la photographie introduit moins d'âpreté dans l'image de la vie française que le graphisme de la bande dessinée adopté par *C'est le printemps*.

Mais c'est avec le BELC qu'on assiste, sans doute, aux expériences les plus radicales de renouvellement des formes fictives et narratives, en France. Sur la foi d'une recherche effectuée à Grenoble, en 1970 et 1971, et expérimentée dans une classe d'instituteurs anglais âgés de 23 à 50 ans, un certain nombre de professeurs de langue ont fondé une méthode qui substitue au manuel un ensemble de dossiers caractérisés chacun par une unité thématique, par exemple : *Mari et femme* (Dossier A), *Paris et la province* (Dossier B), *Le problème de l'emploi* (Dossier E). L'on remarquera déjà le choix des « unités thématiques », rattachées à quelques grands aspects de l'actualité française.

Parmi ces derniers, qui comportent divers documents, le premier, exploitation d'un texte littéraire remanié, extrait de *Monsieur Blot* de Pierre Daninos [64], met en lumière les modes d'utilisation possibles et féconds du récit dans l'apprentissage des langues. Le texte illustre une situation conflictuelle de la vie quotidienne française, l'histoire d'un homme désordonné, affublé d'une femme maniaque de l'ordre. Or, précisent les auteurs du dossier, « l'exploitation du texte vise à enseigner d'une part les intonations pouvant traduire l'exigence, les ordres, etc., d'autre part, les structures et les expressions le plus couramment employées dans les intonations de ce genre » [65].

Plus précisément, les auteurs suggèrent d'abord une reconstitution du récit par l'enseignant et les apprenants en vue de repérer les structures grammaticales et de tirer du texte des micro-situations qui suscitent des micro-conversations aptes à faire pratiquer les intonations expressives.

L'on peut éprouver, à travers le type d'exercice proposé ensuite, la fécondité d'une prise de conscience des différentes couches du récit, à la fois liées et distinctes. Les auteurs énumèrent les divers exercices de substitution et de transformation sémantiques (lieu, acteurs) et grammaticales (temps, aspects, modes) auxquelles peut se prêter un tel récit. Or n'est-ce pas là une exploitation judicieuse des possibilités de transformations qu'offre également toute grammaire du récit qui tient compte du fonctionnement de celui-ci comme fiction et comme narration ?

[63] *Id.*, p. 6.

[64] *Id.*, pp. 13-37. Ce texte demeure d'un faible degré de littérarité, ce qui l'apparente aux « récits pratiques » traités dans cette rubrique.

[65] *Id.*, p. 16.

Ainsi, les auteurs proposent toutes sortes de possibilités de substitution à partir de ce début de récit, qui met en œuvre les cas du pronom personnel :

> Je pose mes clefs sur la cheminée, je veux *les* reprendre, *elles* ont disparu. [66]

Cette phase d'exploitation du récit peut être suivie du « réemploi » qui transforme le récit en une « dramatisation » fondée sur le jeu et le mime et donc en une véritable production, par les apprenants, de dialogues qui à partir des éléments de la fiction mettent l'accent sur son aspect conflictuel :

> Le mari parle à sa femme...
> La femme parle à son mari...
> Le mari parle de sa femme à un ami..., etc. [67]

On obtient ainsi un nombre non fini de transformations qui peuvent solliciter l'apprenant.

Le dernier type d'exercice conseillé, l'« expression », consiste en l'élaboration de sketches par les élèves eux-mêmes, à l'aide des mots précédemment vus et exploités.

Cette expérience du BELC témoigne de la variété d'utilisations dont est susceptible un « récit pratique », d'une manière générale, pour l'enseignant et les apprenants, depuis sa transformation en d'autres récits jusqu'à la production de dialogues et de sketches.

Mais un peu plus tard, le BELC, par le truchement du *Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe*, élaboré par Monique Callamand, Francine Firmin et Simone Lieutaud en vue de l'apprentissage du français au niveau 2 [68], prône clairement l'abandon des textes « fabriqués » au profit du document authentique, « non fabriqué à des fins pédagogiques, c'est-à-dire tout discours produit par un francophone dans l'intention soit de transmettre une information, soit de manifester une réaction face à une information » [69].

L'objectif de ce nouvel ensemble de dossiers, présenté comme empirique et expérimental, est double : 1° répondre aux difficultés linguistiques et méthodologiques soulevées par la continuité nécessaire de l'apprentissage, qui peut, par rapport au niveau 1, comprendre rattrapage, perfectionnement ou spécialisation ; 2° développer l'expression « libre »

[66] *Id.*, p. 26 (Dossier A).
[67] *Id.*, pp. 31-32.
[68] Paris, BELC, 1974.
[69] *Ouv. cité*, p. 13.

orale et écrite d'adultes séjournant en France. De ce fait, si l'authentique prend le relais du « fabriqué », c'est afin de renouveler la motivation des étudiants, donc leur compétence. Le choix des thèmes répond, lui, à deux besoins : l'intérêt personnel qu'a l'élève à enrichir son « bagage culturel » et « la motivation à l'expression qui naît de l'implication de l'élève sur un thème ou un point de civilisation donné » [70].

Dans cet ensemble, le récit trouve sa place et son rôle parmi les documents authentiques. Aussi bien voisinent des récits littéraires non adaptés, le BELC refusant dorénavant l'adaptation [71], et des récits à la fois non littéraires et authentiques comme le journal d'un délégué de classe (Dossier : *Enseignement secondaire*). La prise en considération des besoins expressifs des apprenants et de leur productivité donne lieu à des exercices de narration personnels, par exemple sur l'emploi du temps de la femme française ou sur la famille française, à partir d'enquêtes, d'interviews ou d'extraits de journaux.

Mais c'est en 1974 que le même BELC, — dont je tiens à souligner le rôle capital dans le renouvellement de l'enseignement du français, — fonde en théorie ce genre d'expériences encore empiriques jusque-là. Francis Debyser publie un fascicule dont le titre apparaît déjà comme un véritable manifeste : *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes* [72].

Face à l'inflation qui menacerait l'enseignement des langues... après le désert méthodologique, Francis Debyser préconise un exercice encore peu connu, selon lui, à cette date dans l'apprentissage des langues alors qu'il s'est imposé dans toute les formes d'apprentissage non académique (pilotage, cuisine, etc.) : la simulation. Il la définit ainsi : « La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et le savoir-faire qu'il cherche à acquérir. » [73] Dans le domaine des langues, il s'agit en fait d'une forme de dramatisation du récit-dialogue que Debyser rapproche du « modèle » pour mieux l'en différencier dans ses rapports avec le référent et dans son découpage du signifié (du « récit raconté » pour nous). Comme le modèle, la simulation schématise,

[70] *Id.*, p. 15.
[71] Au sujet de ce problème d'adaptation, voir plus loin, chapitre V.
[72] Paris, BELC, 1974.
[73] *Fasc. cité*, pp. 8-9.

simplifie nécessairement, elle est « opératoire », c'est-à-dire construite comme un instrument utilisable à des fins précises. Toutefois, alors que, selon Debyser, le modèle est une représentation formalisée, la simulation est une reconstitution aussi fidèle que possible du réel, ou tout au moins des éléments du réel pertinents pour l'étudiant [74].

La simulation, telle que la définit Francis Debyser, bouleverse, semble-t-il, la situation du récit, c'est-à-dire les rapports habituels entre destinateurs et destinataires de récits dans l'enseignement des langues : 1° elle se donne pour but de permettre l'action simulée, durant l'apprentissage, et l'expérimentation réelle, après l'apprentissage ; 2° elle est impliquante, elle ne s'appuie pas sur la seule mémorisation. Avec la simulation, il ne s'agit plus, en effet, pour l'apprenant de reproduire puis d'imiter un « modèle », fût-ce un dialogue ou une saynète qui respecte la notion de « situation », mais de produire.

Certes, si sans le savoir la méthodologie des langues vivantes a introduit la simulation avec la « méthode directe » et le dialogue « en situation » [75], c'est, selon Debyser, dans des limites trop étroites. La « méthode directe » s'est en effet bornée à l'utilisation du discours scolaire, dans des situations scolaires. Les dialogues « en situation » se sont révélés presque toujours assez éloignés de la communication authentique, malgré le souci chez les auteurs de s'appuyer sur un modèle linguistique de la communication quotidienne : l'apprenant ne peut alors que mémoriser, reconstituer des dialogues qui ne l'impliquent pas ou, dans les meilleurs des cas, l'on n'approche de la simulation qu'à la fin de la leçon, avec les méthodes qui introduisent la « structuration spontanée » [76] ou la dramatisation. Si donc, selon Debyser, les méthodes audio-visuelles utilisent un modèle linguistique qui est une représentation plus correcte que par le passé de la réalité qui attend l'apprenant, le modèle pédagogique employé ne laisserait guère d'autonomie à ce dernier.

Pratiquement, quelles « situations » envisager ? Forme et sens ne pouvant être dissociés dans la communication réelle, Debyser suggère d'imaginer des situations où le sens impose la forme et l'expression, où la diégèse informe la narration. Ainsi, précise-t-il, « une situation où l'on est amené à raconter un événement auquel on a assisté va intro-

[74] *Id.*, p. 9.

[75] Francis DEBYSER renvoie ici à des méthodes françaises comme *Frère Jacques* et *La France en direct*.

[76] Voir plus haut, p. 51.

duire l'emploi du passé composé et de l'imparfait » [77]. L'on mesure bien ici les rôles possibles d'un récit produit par l'apprenant à partir d'une « situation », c'est-à-dire d'une fiction formalisable, à savoir un rôle proprement linguistique d'appropriation des temps verbaux et, lié à ce dernier, un rôle informationnel, particulièrement fréquent dans la communication quotidienne [78]. Aussi, au lieu de méthodes grammaticales, analytiques, ou de méthodes structurelles, qui proposent des structures avant de leur donner un sens : « 1° On présentera rapidement une situation de façon à faire surgir le besoin expressif correspondant. 2° On fournira le matériel nécessaire aux réalisations linguistiques appelées par la situation simulée. » [79] Mais, on préférera « des situations à la fois structuralement précontraintes afin de permettre aux élèves de travailler sur des régularités de construction, mais sémantiquement ouvertes afin d'encourager la créativité ». [80]

A titre d'exemples, Debyser suggère, en vue de l'apprentissage du syntagme « Il faut... », divers types de situations capables d'en entraîner le besoin. Or, nombre d'entre elles se présentent comme des débuts de petits récits fonctionnels dont les deux phases essentielles, équilibre initial et rupture d'équilibre, sont posées, et dont la troisième est à produire par les apprenants en fonction de « Il faut... ». En voici un exemple :

> Monsieur Dupont est en voyage d'affaires à Marseille ; il repart pour Paris ce soir par le train ; demain matin, il a un rendez-vous important à Paris ; son train est à onze heures. Seulement voilà, monsieur Dupont est allé dîner chez des amis ; ils ont bien mangé, bien bu et monsieur Dupont est arrivé en retard à la gare ; il a raté son train. [81]

Qu'est-ce qu'*il faut* faire ? A l'apprenant de continuer à son gré à l'aide de quelques modèles :

> Il faut qu'il téléphone à son patron.
> Il faut qu'il reste à Marseille.
> Etc.

Francis Debyser fait bien ressortir ici, — et il va sans dire, nous le

[77] *Fasc. cité*, p. 19.
[78] Voir aussi Y. BERTRAND, *La liaison entre la situation et l'expression dans l'enseignement scolaire des langues vivantes. Problèmes de simulation.* Paris, Sorbonne, 1972.
[79] *Fasc. cité*, p. 22.
[80] *Id.*, p. 23.
[81] *Id.*, p. 25.

verrons plus loin, qu'il n'est pas le seul [82], — la fécondité méthodologique d'utilisations du récit, qui existaient, certes, mais qui demeuraient des propositions d'exercices isolées.

Qui dit « mort du manuel », dit toutefois créativité de... l'enseignant. Or celle-ci requiert quand même souvent l'appui d'une méthode, d'un « cours ». Dès 1975, l'on voit apparaître en France des cours de français qui, tout en se présentant sous forme de manuels, tiennent compte de la « créativité » des apprenants et permettent, par la nature et la diversité du matériel qui les constitue, une ouverture sur la simulation, donc à plus long terme sur l'expérimentation vécue. Il nous suffira d'en retenir un, particulièrement connu, pour apprécier le rôle-clé que peut jouer le récit pratique [83], sous ses formes fictives et narratives les plus diverses, dans la progression langagière des apprenants : c'est le *De vive voix ; cours audio-visuel de français*, publié par le CREDIF [84].

De vive voix, cours pour débutants, réservé aux adolescents et aux adultes, et lié aux hypothèses méthodologiques mises en œuvre au CREDIF, s'est fixé pour but de « développer chez (l'étudiant), à partir de situations en images, la compréhension et l'expression orales dans un premier temps et ensuite de favoriser la compréhension et l'expression écrite » [85].

Les « situations en images » forment en effet le matériel de base de chaque leçon, à partir desquelles l'élève sera amené à produire des énoncés en « situation de dialogue », à répondre à des questions, à interpréter, puis à s'initier à l'expression écrite, avant que lui soient proposés des textes, censés développer ses « aptitudes à une lecture rapide » [86]. Or, il n'est pas indifférent pour nous de constater que les dites « situations en images » constituent les séquences iconiques de brefs récits-dialogues suivis de questions et d'exercices de transformations narratives. Ainsi, la leçon 6 du cahier de l'étudiant contient deux séquences iconiques intitulées : 1° *Pierre et Mireille vont au cinéma* [87] et 2° *Un spectateur difficile* [88], qui impliquent divers personnages, dans des situations à la fois courantes et non répétitives : un jeune homme, une

[82] Voir plus loin, pp. 67-92 et chap. IV.

[83] Pour le récit de type mythologique et ludique, voir ci-dessous pp. 77-81, à propos de la *Méthode Orange*, pour le français.

[84] Marie-Thérèse MOGET, Pierre NEVEU, *De vive voix*... Paris, Didier, 1975.

[85] *Ouv. cité*, p. 1.

[86] *Id.*, p. 3.

[87] *Id.*, pp. 8-9.

[88] *Id.*, p. 10.

jeune fille, un employé de cinéma, une ouvreuse et... une dame au chapeau encombrant pour le spectateur. Les images sont suivies de questions sur ces personnages et d'exercices de transposition de la même « histoire » dans des circonstances différentes : au dancing, lors d'un départ en vacances, etc. Comme on le lit dans le « livret du professeur », avec ces premières images, on demande à l'apprenant de retrouver les dialogues des personnages puis de « créer de nouveaux énoncés respectant les situations présentées et les rapports supposés entre les personnages présents » [89]. Une série de nouvelles images, appelées images-clés (les principales de chaque séquence iconique), celles qui marquent des fonctions-charnières, déclenche une nouvelle étape de l'appropriation de la leçon : « Ce sont des points de repère importants dans le déroulement de l'action. Elles permettent de reconstituer une histoire. » [90]

Le récit devient donc à ce stade à la fois un moyen d'apprentissage de formes linguistiques et une fin dans le processus de la communication. Il s'agit pour les apprenants de donner forme à une fiction ; aussi les auteurs du manuel incitent-ils l'enseignant à faire produire le plus d'énoncés possibles, sans en imposer aucun comme « modèle ».

L'image et le récit iconique favoriseraient-ils la mort du modèle au profit précisément de cette simulation que Francis Debyser recommandait de substituer à ce modèle ? En tout cas, les auteurs de la méthode *De vive voix* recourent bien au terme « simulation » pour désigner les énoncés produits par les apprenants à l'aide d' « icônes » [91].

Mais la production écrite et plus particulièrement de récits écrits joue son rôle dans cette méthode, dès la présentation des images-clés, qui peuvent aboutir à la rédaction de paragraphes, mais surtout à partir du moment où l'élève est sollicité à interpréter les situations et la psychologie des personnages (phase D de chaque leçon). Par exemple, l'élève, amené à utiliser des syntagmes de la 3e personne comme « il est surpris que... », « elle s'étonne que... » et à substituer le style indirect au style direct de la simulation passe d'un dialogue-récit, où le dialogue l'emporte, à un récit-dialogue, où le récit l'emporte. C'est là passer en douceur de l'expression orale à l'expression écrite. Mais les auteurs proposent de traiter l'expression écrite elle-même d'une manière qui ne réduise pas le récit obtenu à une suite fonctionnelle, mais prenne en

[89] Livret du professeur, p. 32.
[90] *Id.*, p. 32.
[91] *Id.*, p. 36.

considération les « indices », c'est-à-dire les diverses « qualifications » des personnages : « D'abord nous nous en tenons à ce que les personnages font (exemple : Il offre un bouquet à Mireille, Elle écoute un disque, etc.) ; ensuite nous intégrons ce que le personnage dit ou dit de faire à un autre personnage (exemple : Il dit qu'il va faire un gâteau, Il lui dit de les aider à porter la valise) ; enfin, on pourra reprendre le dialogue en le plaçant entre guillemets. Parallèlement, nous essaierons d'expliciter et de traduire par écrit les attitudes et l'état d'esprit des personnages que nous introduisons dans le récit (exemple : Pierre, inquiet, la regarde partir). Pendant ce travail écrit, nous chercherons, comme nous l'avons fait à l'oral, à dépasser la simple imitation pour développer l'expression personnelle chez l'étudiant. » [92]

Cette production écrite est suivie d'un encouragement à la lecture, grâce à des séries de textes qui dépassent légèrement le potentiel linguistique des apprenants, et destinés à développer chez ceux-ci l'aptitude à la compréhension globale, à leur ménager un moment de détente et à augmenter leur disponibilité face au nouveau. En outre, — et c'est une possibilité de retour vers la communication orale, — « les éléments nouveaux rencontrés devraient permettre d'enrichir les échanges en classe et de suggérer des thèmes de discussion » [93]. Ainsi propose-t-on, à titre d'illustration à la leçon 6 et de nouveau tremplin à l'expression orale, un bref récit centré sur les aventures d'un clochard à l'entrée d'un cinéma du Quartier Latin.

De vive voix témoigne tout particulièrement des ressources nouvelles que peut offrir à l'apprenant le récit iconographique utilisé avec complément audio-visuel, et plus largement de la possibilité de passer sans solution de continuité de la reconstruction d'un récit au dialogue, puis à la simulation, puis au récit écrit produits par les apprenants, enfin à la lecture de récits écrits produit par les destinateurs, pour revenir au dialogue, mais au sein d'une communication enrichie.

Bien évidemment les recherches sur la « créativité » ont produit aussi leurs fruits dans les pays où elles furent menées plus tôt, et avec les techniques les plus modernes. Aux États-Unis, les recherches dans ce domaine ont suscité, hormis de nouveaux cours de langue, d'importants ouvrages méthodologiques destinés aux professeurs. Ainsi, l'ouvrage de M. Allen et R. Valette [94], publié en 1972, nous est-il apparu comme un

[92] *Id.*, p. 37.
[93] *Id.*, p. 39.
[94] *Ouv. cité.*

véritable guide de créativité... pour l'enseignant... et donc pour l'apprenant. Et un guide où les différents modes créatifs d'utilisation du récit occupent une place non négligeable.

Parmi les techniques capables d'animer l'apprentissage du dialogue oral, le manuel d'Allen et Valette propose des exercices de narration à partir de situations narratives initiales. « The teacher begins a story which the class finishes orally » [95], chaque étudiant ajoutant, par exemple, une ligne à l'intrigue. Les auteurs proposent des sujets de fiction d'une puissance dynamique évidente, tel le début de ce récit de cambriolage :

> Il fait nuit. Un homme grimpe à un balcon et entre à pas de loup dans une chambre à coucher. Il allume son briquet. Il voit un collier de perles sur la commode. Finissez l'histoire. [96]

Mais nous sommes déjà à mi-chemin entre le « récit réaliste » et le « récit mythologique » d'aventures. Aussi me semble-t-il plus indiqué, ici même, d'attirer l'attention du lecteur sur la rubrique *Writing* du manuel [97], rubrique qui traite de l'enseignement et de l'apprentissage du langage écrit. Les auteurs y conseillent de nombreux exercices de substitution fondés sur une connaissance précise des temps et des voix du récit. L'exercice « Changing a narrative into a dialogue » [98] permet aux apprenants de jouer notamment sur le passage du style indirect au style direct, tandis que « Changing a dialogue into a narrative » [99] permet de jouer sur le processus inverse. « Changing the point of view » [100] engendre, lui, la possibilité d'un jeu sur les personnes grammaticales par le biais du changement de narrateur du récit. L'exercice suivant pourrait même donner lieu à une « simulation » :

> Monsieur Lebrun arrive chez madame Fournier tous les matins à onze heures et demie. Il a toujours des lettres pour M. Boisseau. Quand il ne voit pas la concierge, il commence à crier. Madame le trouve pénible. Mais elle lui fait toujours une tasse de café.
>
> Vous êtes le facteur. Vous racontez cette histoire : « J'arrive... »

Mais le travail sur le langage écrit peut aussi comporter, comme l'indiquent les auteurs, le résumé d'un passage oral, dont l'enseignant

[95] *Id.*, p. 183.
[96] Ibid.
[97] *Id.*, pp. 232-241 (chapitre X).
[98] *Id.*, p. 132.
[99] Ibid.
[100] *Id.*, p. 233.

donne les premières phrases [101], ou la rédaction d'une lettre avec sa réponse [102], ou encore une « composition libre » [103] à partir de situations données par le professeur. Pour cet exercice, le manuel suggère divers procédés qui, non seulement animent le cours, mais motivent l'apprenant devenu narrateur. Le professeur peut indiquer des « situations initiales » de récit grâce à des « verbal cues », par exemple des excuses à inventer pour se libérer d'un rendez-vous, le début du récit d'un samedi pluvieux ; mais il peut également se servir de « props » : « The teacher shows a toy pistol, a handkerchief, and a whistle. Students write a composition in which those subjects play a role. » [104] Il peut aussi recourir, bien sûr, à des « visual cues », comme l'image [105].

En dernier lieu, le professeur, comme l'envisagent les auteurs, peut proposer des récits dont l'élève modifie le point de vue, non plus par un jeu de substitution de personnes grammaticales, mais d'acteurs, ce qui permet de prendre en compte les rôles actantiels et les qualifications psychologiques des personnages. C'est ce que laisse entendre la rubrique « Writing a story from another's character's point of view » [106].

En Union soviétique, de nombreux cours, en particulier la série *Русский язык для всех* [107], sont construits sur le principe de la « simulation » à partir de récits-dialogues qui se réfèrent à des situations de communication quotidiennes (le métro, la maison, etc.) et qui sont conçus pour susciter des micro-récits et des sketches. Ainsi, la 20e leçon du cours précité, consacrée au thème du transport, propose aux apprenants, en vue de l'apprentissage des constructions négatives, des adverbes de quantité et du cas « défini », un bref récit à lire et/ou à écouter : Максим потерялся [108], avec à sa suite un jeu de questions-réponses à exploiter dans de « pseudo-communications », dans des situations simulées. La 8e leçon, qui narre la vie de divers personnages d'une famille, peut susciter la production de récits dont les apprenants devenus narrateurs relatent leur passé, la vie de membres de leur famille, etc.

Des linguistes soviétiques comme V. G. Kostamarov et O. D. Mitrofanova, qui renvoient d'abord l'enseignant à des cours comme *Русский*

[101] *Id.*, p. 234.
[102] *Id.*, p. 236.
[103] *Id.*, p. 238.
[104] *Id.*, p. 239.
[105] *Id.*, *pp. 239-240.*
[106] *Id.*, p. 241.
[107] Е. Степанова и др., *Русский язык для всех*, Москва, 1971 (= E. Stepanova etc., Le russe pour tous).
[108] *Ouv. cité*, Урок 20.

язык для всех, définissent ainsi le rôle de la simulation : « Подобная псевдо-коммуникачия формирует навыки переноса конструкций и слов, выученных на уроке в реальное общение. » [109]

Ils incitent aussi l'enseignant à choisir lui-même des « situations » selon l'âge, les conditions matérielles d'apprentissage des apprenants, — aspect souvent négligé dans les méthodes et méthodologies ! — leurs intérêts et leur niveau. A l'enseignant de développer aussi chez l'apprenant confiance en soi et autonomie favorables à l'expression créative [110] : c'est insister sur la créativité requise, non seulement par les destinataires du cours, mais par les destinataires des « leçons » : les enseignants.

En guise d'auxiliaires à la simulation, les auteurs recommandent le jeu (jeu de devinettes, par exemple), le transfert, qui rapproche au maximum la simulation de la communication directe, ainsi qu'un type de récit que j'aborderai plus loin car il participe souvent d'une autre tonalité que le récit de type réaliste : l'anecdote humoristique [111]. D'une manière générale, Kostomarov et Mitrofanova tiennent les micro-récits et les narrations-miniatures comme absolument nécessaires au cours de langue : ils lui apportent de la vie et « способствуют развитию творческого воображения » [112].

En vue de destinataires très précis : les étrangers devant résider ou séjourner en U.R.S.S., les deux auteurs soulignent l'importance de l'audition et de la compréhension du langage parlé quotidien (plus importantes même dans la vie quotidienne, comme on le sait, que la performance orale). Or, comme moyen de les développer, ils préconisent comme particulièrement efficace, la lecture par l'enseignant de textes courts et plus particulièrement de petits récits. L'aptitude à l'audition des apprenants peut alors être vérifiée de diverses façons : des questions sur la fiction du récit, une énumération des événements et des séquences essentielles de l'histoire racontée, une reconstitution du schéma dynamique de la narration, le déclenchement de dialogues, de mises en scène, de micro-conversations [113], enfin une répartition de la fiction selon divers narrateurs : « Можно предложить пересказ

[109] *Id.*, p. 23. Voir aussi p. 86 (= Une telle pseudocommunication forme une aptitude à transposer des constructions et des mots appris en classe dans la communication réelle).
[110] *Id.*, p. 86.
[111] Voir plus loin, pp. 83-92.
[112] *Ouv. cité*, p. 96. (= ... contribuent au développement de l'imagination créatrice.)
[113] *Id.*, pp. 106-109.

прослушанного текста по частями : один начинает рассказ, другой продолжает с того момента, где кончил предыдущий рассказчик. » [114]

Pour ce travail d'entraînement des apprenants à l'audition, les auteurs recommandent plus particulièrement des récits dont la fiction n'est ni quotidienne ni gratuite ou imaginaire, mais s'identifie à une aventure non habituelle dont les éléments morphologiques produisent des effets de réel. En veut-on un exemple ? On pourrait signaler tel récit, extrait d'un journal, qui narre une histoire à la fois réelle et inhabituelle : celle d'une jeune fille qui, tombée d'un avion dans la jungle, n'a pour toute nourriture qu'un paquet de bonbons [115].

Des manuels, telle que la série *Русский язык для всех* et des ouvrages méthodologiques, tel que celui de Kostomarov et Mitrofanova, témoignent de la fortune de la notion de créativité dans l'enseignement des langues, du russe en particulier, en Union soviétique. La bande dessinée, fût-elle courte, y jouit, comme en Europe et aux États-Unis, d'un certain prestige, celui de support de cette créativité dans les récits qu'elle incite à reconstruire. Ainsi le manuel de russe de Fridmann, *Русский язык* [116], fait suivre un certain nombre de ses textes de propositions d'exercices de narration à partir non de photos ou d'illustrations isolées, mais de bandes dessinées. Après un texte intitulé Старая Книга [117], de N. Smirnov-Sokolniki, l'auteur propose une séquence de bande dessinée qui s'ouvre par cette fonction précise : l'acquisition d'un livre. De l'achat du livre, situation initiale, à la lecture... dans un lit d'hôpital, situation finale, l'apprenant peut reconstituer touté une histoire, le trajet du lecteur distrait, grâce au dessin, puis le reconstruire en un récit oral ou écrit [118].

Bien entendu, d'autres cours bien connus, issus d'autres pays, exploitent la notion de créativité et ses supports les plus efficaces. Sans pour autant abandonner mon principe de sélection parmi les manuels et méthodes les plus représentatifs [119], je ne pourrais clore cet inventaire, — si long soit-il ! — des tentatives qui ont le plus contribué au renouvel-

[114] = On peut proposer une retranscription du texte lu par étapes : l'un commence le récit, un autre continue à partir du moment où a terminé le précédent narrateur.

[115] *Id.*, p. 111.

[116] М. Фридман и др, *Русский язык ; тексты, комментарии, упражнения*, Moscou, 1976. (= La langue russe ; textes, commentaires, exercices.)

[117] *Ouv. cité*, p. 20.

[118] *Ibid.*.

[119] Voir plus haut, Préface, p. 7.

lement de l'exploitation du « récit réaliste », sans évoquer les cours d'anglais élaborés par les « Eurocentres ». Le *Post-Intermediate Course*, composé par Robert O'Neill et publié en 1972 [120], pour les étudiants qui ont acquis une maîtrise des structures fondamentales de l'anglais grâce aux *Kernel Lessons Intermediate*, se donne pour objectif essentiel et final « that the student should be able to express his ideas fluently in his own manner » [121]. A cette fin, la méthode introduit l'étudiant dans toute une gamme de situations et de conversations quotidiennes sur des sujets dont on discute dans les années 70, et dont on discutera encore dans les années 80, selon les auteurs, et qui donnent leurs titres aux quinze unités, — par exemple *Traffic In Our Cities* (unité I), *Education* (unité IV), *Life In the Future* (unité IX), *Woman's Liberation* (unité XIII), *Progress* (unité XV), etc. Or chaque unité, malgré la place qu'elle accorde aux tableaux, aux exposés sur la civilisation actuelle, — surtout anglo-saxonne, — et aux exercices structuraux, est terminée par un bref épisode narratif intitulé : « Short story excerpt », partie constituante, séquence d'un récit qui se poursuit tout au long du livre, en liaison avec quatre personnages anaphores : trois reporters de radio, dont une femme, et leur secrétaire. A chaque épisode succèdent les thèmes de dialogues, divers exercices de résumé, de transfert, de production narrative enfin.

La première unité, par exemple, sur la circulation en ville, comporte une brève séquence narrative dont l'histoire consiste en les tribulations d'une jeune journaliste, désireuse de se rendre à une interview en vue d'un travail, mais retardée par la circulation. La séquence donne lieu à cette proposition d'exercice de transfert, elle-même ouverte sur différents possibles narratifs :

> You probably use a very busy road everyday on your way to work, to school. Describe when you cross it, what sort of traffic uses it, if there are any traffic longer there, etc. [122].

Autre exercice de « transfert », très comparable à ce que Francis Debyser [122] appelle la « simulation », ou que Kostomarov et Mitrofanova [124] nomment « pseudo-communication », celui que Robert O'Neill propose au cours de l'unité XI, sur les vacances :

[120] *Kernel Lessons Plus. A Post-Intermediate Course*. Londres, Longman, 1972.
[121] *Student's Book*, préface, p. 1.
[122] *Ouv. cité*, p. 9.
[123] *Fasc. cité*.
[124] *Ouv. cité*.

You had to travel to London suddenly a few days ago. Think of all things you managed to do. For example :
1. You got on the midnight train.
2. You had three heavy bags.
3. The train was very crowded.
4. You arrived very late and you were hungry. [125]

Il sera évidemment inutile d'insister sur les limites imposées par le caractère « réaliste », précisément, de tels récits. Aussi bien, bon nombre d'auteurs vont-ils s'efforcer de briser ce carcan en ouvrant le récit à d'autres formes de fiction.

2. Récits à tendance non réaliste

Ne recourir qu'à des récits à tendance « réaliste », c'est ne pas tenir compte de la totalité des besoins psychiques des apprenants, de leur exigence d'évasion tout autant que d'actualité, c'est méconnaître, surtout chez l'enfant, ce qu'André Mareuil, dans ses *Éléments pour une psycho-sociologie de l'enseignement littéraire* [126], appelle la « soif irrépressive du rêve et du mythe chez l'être humain » [127].

a) *L'utilisation des contes et des légendes*

Parmi les récits qui répondent à cette « soif » figurent en tout premier lieu les contes et les légendes, rejetons des traditions orales primitives. Au commencement était le conte... Certes, comme le fait remarquer André Mareuil, ces récits se réduisent souvent à une sorte d'infralittérature dont les formes fictives et narratives demeurent schématiques, ou disons canoniques [128]. Cependant, constate aussi Mareuil, « l'intrigue peut se développer selon une spirale infinie » [129]. Cela signifie la possibilité pour le jeune apprenant de poursuivre le récit à sa guise, de s'identifier au héros, — puisque aussi bien « la tradition du genre conte exige la présence d'un héros qui, à terme, l'emporte » [130], — mais aussi de se distancier de ce dernier. L'enfant, en effet, en arrive lui-même à comprendre qu'il est immergé dans un monde imaginaire, dont

[125] R. O'NEILL, *ouv. cité*, p. 51.
[126] Lille, Service de reproduction des thèses, 1978. (Thèse présentée en 1976).
[127] *Ouv. cité*, pp. 640 et suiv.
[128] Ibid. Voir aussi Léon VERLEE, *Enseignement des langues et information culturelle* (ouv. cité) et Paul LARIVAILLE, *L'analyse morpho-logique du récit*, dans *Poétique*, n° 19 (1974), pp. 368-388.
[129] A. MAREUIL, *ouv. cité*, p. 629.
[130] P. LARIVAILLE, *Art. cité*, p. 375.

il accepte les lois en vertu d'une sorte de pacte avec le narrateur. Mais en outre, comme l'écrivent Roland Bourneuf et Réal Ouellet, « l'imitation est inhérente à la condition humaine, dont les contes présentent des situations-clés » [131]. Les contes, on le sait aussi depuis Vladimir Propp, mettent souvent en évidence le rôle bénéfique de l'épreuve, des obstacles, de la lutte, dans la découverte de soi et l'apprentissage de la vie. Préconisant enfin l'utilisation des contes et des légendes à l'école, André Mareuil reconnaît que l'enfance « y trouvera (en plus de l'enchantement) des schémas de comportement peut-être, surtout une vision des rapports de force qui existent dans le monde » [132].

Les propos d'André Mareuil ont trait à l'apprentissage de la langue maternelle, dans le premier cycle secondaire. Mais de nombreux auteurs de manuels destinés à l'apprentissage d'une langue étrangère, — et cela dans divers pays, — ont senti quelles peuvent être, avec certaines limites, les possibilités de captation des contes et des légendes [133].

C'est ainsi que Léon Verlée, en Belgique, conseille l'utilisation de contes et de légendes folkloriques dans l'enseignement de langues étrangères, — mais, en raison du caractère parfois « enfantin » de ces récits, il les réserve plutôt à de jeunes débutants [134]. Parmi ces récits, il recommande aussi plutôt des textes qui ont conservé une résonance actuelle, comme *Tyl Ulenspiegel*, bien connu des jeunes Flamands, ou dont la lecture peut se prolonger par un dialogue en classe, comme *Aucassin et Nicolette* ou le *Roman de Renart*. Ces textes qui, de surcroît, n'ont pas été « fabriqués » par les auteurs de manuels, mais ont été adaptés du folklore national, présentent un intérêt culturel possible : les trois récits que je viens de citer sont issus de la littérature, certes, mais il semble aussi que de pareils textes aient été et demeurent plus aptes à passer dans la légende et le domaine populaire que les récits littéraires à tendance réaliste. Quant à l'intérêt qu'ils peuvent susciter, le succès de la collection « Contes et légendes » [135], destinée aux enfants, en témoigne.

L'utilisation de récits anciens modernisés, à dominante légendaire, à côté de récits modernes, aurait, selon Jacques Champion, fait accomplir un grand pas en avant à l'enseignement du français en Afrique [136]. Il cite

[131] *L'univers du roman* (Paris, Larousse, 1972), p. 16.
[132] A. MAREUIL, *ouv. cité*, p. 642.
[133] Ces contes et légendes sont parfois issus du propre pays de l'apprenant, ce qui participe d'une méthodologie et d'une philosophie que j'aborderai au chapitre suivant.
[134] L. VERLÉE, *ouv. cité*, pp. 51-56.
[135] Paris, Nathan.
[136] *Ouv. cité*, p. 84.

pour exemples les ouvrages de la collection « Lire et savoir » [137], qui s'inspirent des principes du « français fondamental » et proposent à la lecture des récits abrégés tels que *Les mémoires d'un âne* (550 mots) ou *La chanson de Roland* (1.500 mots).

Les méthodes de russe, comme on peut s'y attendre, ne négligent évidemment pas les richesses d'un abondant folklore. Ainsi, l'ancien manuel de Nina Potopova [138], destiné à des adultes pourtant, fait voisiner, à côté des « рассказы » [139], des « сказки » [140]. A titre d'illustration de l'aspect perfectif, du datif et du verbe « дать » [141], elle propose un conte : « Лиса и козёл » [142], fonctionnel par sa nature même de conte, et donc riche d'emplois du perfectif ; des exercices de grammaire et des questions suivent le conte. Quelques leçons plus loin, c'est pour la lecture suivie que l'auteur propose un conte qui fait intervenir à nouveau le personnage du renard et ainsi le rend familier : Лиса и Журавль [143]. Ce dernier conte est repris dans le second volume du nouveau cours de Potopova, *Apprenons le russe* [144], volume bâti en grande partie sur l'utilisation du récit, puisque chaque leçon « comprend un court récit ou un texte extrait d'une œuvre littéraire soviétique » [145]. Parmi ces courts récits, l'on peut compter de nombreux contes populaires russes, tel Сказка про ерша [146] : à la suite de ce conte, l'auteur propose un exercice de rédaction original : « Racontez en russe un conte populaire de votre pays » [147]. N'est-ce pas déjà amener l'étudiant à prendre conscience de sa propre culture et, d'une manière générale, de la riche diversité des cultures à travers leur folklore [148] ?

C'est en grande partie, et délibérément, sur le rôle du folklore qu'est fondé le cours de M. Fridman, *Русский язык* [149], destiné à des anglophones parvenus déjà à un niveau linguistique avancé. Au nom du

[137] Paris, Didier.
[138] *Ouv. cité.*
[139] = Petits récits.
[140] = Contes.
[141] = Donner.
[142] = Le renard et le bouc. Leçon 33, p. 203.
[143] = Le renard et la grue. Leçon 41, p. 248.
[144] Moscou, Édit. Rousskii Yazyk, 1973.
[145] *Ouv. cité*, p. 4 (Préface).
[146] = Conte de la grenouille. Pp. 48-49.
[147] P. 52.
[148] Cette idée figurera parmi les pierres angulaires de méthodologies fondées sur l'identité culturelle des apprenants. Voir plus loin, chapitre IV.
[149] *Ouv. cité.*

principe, — universellement connu, selon les auteurs, — que pour acquérir la maîtrise d'une langue, l'on doit se familiariser avec le folklore, la littérature et des aspects variés de la culture du pays où on la parle, les auteurs annoncent dans leur préface : « This book is intended, within its modest scope, to help those interested in the Russian language to acquaint themselves with the untold treasure of Russian folklore and literature. » [150]

Ce livre ne contient, en fait, aucun conte folklorique à l'état pur, compte tenu peut-être du niveau et de l'âge des apprenants, mais des récits comme Встреча с Легендой [151] qui font émerger le folklore et la légende au sein d'un récit réaliste de rencontre et de conversation.

L'on connaît aussi la richesse du folklore arabe. Celui-ci a inspiré la méthode d'arabe, destinée aux anglophones, *Learn To Read Arabic*, de Raja T. Nasr, publiée en 1978 [152]. Cette méthode qui vise à faire acquérir aux étudiants le vocabulaire et les structures grammaticales fondamentales d'une langue réputée difficile est assortie de brefs récits qui sont en fait de petits contes populaires dont le héros est toujours identique : « Jeha et sa chemise », « Jeha et son âne », etc.

b) *De l'imaginaire au ludique*

Contes et légendes ne constituent pas les seuls récits qui répondent aux besoins d'évasion et de rêve. À un âge scolaire déjà avancé, d'autres types d' « anecdotes » peuvent remplir ces exigences tout en demeurant liées à des formes fictives et narratives simples : anecdotes policières, de science-fiction, etc. C'est sur l'utilisation de ce type de récit que repose une méthode de français publiée en 1978, la *Méthode Orange* [153], destinée à des adolescents.

En vertu du « réalisme pédagogique » [154] qui nous montre que le plus souvent l'adolescent n'est pas porté vers l'étude du français par des besoins impératifs [155], les auteurs de la méthode conseillent de faire

[150] *Id.*, p. 5.

[151] = Rencontre avec la légende. Texte 18, pp. 226-230.

[152] Beyrouth, Librairie du Liban et Troy (Michigan), International Book Centre, 1978.

[153] André REBOULLET, Jean-Louis MALANDAIN et Jacques VEDEL, *Méthode Orange*, Paris, Hachette, 1978.

[154] *Ouv. cité*, « Carnet du professeur », p. 4.

[155] Faut-il rappeler ici combien la notion de « besoins langagiers » est sujette à caution ? Voir à ce sujet Marcel DE GRÈVE, *Perspectives d'avenir en linguistique appliquée*, dans *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée* (ACLA), t. 10 (1979), n° 4, pp. 143-161, et ID., *Quelques réflexions en guise de conclusions*, dans Eddy ROSSEEL (éd.), *Le français dans les pays du Benelux : besoins et exigences*. Actes du 12e colloque de l'AIMAV (Bruxelles, AIMAV, 1981).

appel à son besoin d'activité, à sa créativité linguistique, — sans remonter pour autant à une systématisation nécessaire des apports linguistiques [156], — et « à son imagination, par la place faite au sens inventif et aux différentes formes de fiction » [157].

Dès le degré 1, dont l'objectif ne dépasse pas l'acquisition d'une « compétence de communication » permettant des échanges oraux occasionnels avec des francophones et l'initiation à la graphie, les auteurs placent délibérément toute une série de leçons sous le signe du récit, en qualifiant celles-ci de « leçons-anecdotes ». Ces leçons sont précédées de deux autres types de leçons. Les « leçons-rudiments », destinées à l'acquisition d'une compétence minimale et prioritaire, placent l'élève, par l'image, « devant une situation de communication selon la technique connue des méthodes audio-visuelles » [158]. Les « leçons-activité » permettent à l'élève de « répondre à des besoins langagiers précis, plausibles dans une langue étrangère » [159], et leur point de départ serait : « La simulation de situations de fonctionnement du langage de nature à intéresser les jeunes ; (...) une activité où le langage est l'élément fondamental (Je sais trouver les mots ; me servir d'un plan ; lire un horaire, une notice ; raconter mes vacances, etc.) » [160]. L'on voit que dès les « leçons-activité » une motivation importante est retenue : le désir ou le besoin de raconter un événement. Ce qu'a pour objectif très net toute la 16e leçon : « Faire le récit sommaire d'un événement » [161]. Ces leçons sont suivies de « lectures » qui visent à donner aux élèves « le sentiment réconfortant qu'ils peuvent, dès le Degré 1, lire des récits ayant un certain intérêt » [162].

Quant aux « leçons-anecdotes », les auteurs les présentent ainsi : « Les leçons-anecdotes, — avoir quelque chose à lire ou à raconter en français (leçons 8, 11, 14, 17 et 20), — qui apportent une détente par l'utilisation du récit et de la fiction. » [163] Alors que la « leçon-activité » 16, « Alors, raconte ! », part d'un dialogue-ressource modèle, « de tendance réaliste », et se fixe pour objectif de « donner aux élèves les moyens d'*interroger* et de *répondre* à propos d'un *événement passé*, sous

[156] Comparez avec les « habitudes » (BELYAEV, *ouv. cité*).
[157] *Ouv. cité*, « Carnet du professeur », p. 4.
[158] *Id.*, p. 6.
[159] *Id.*, p. 5.
[160] Ibid.
[161] *Id.*, p. 9.
[162] *Id.*, p. 11.
[163] *Id.*, p. 5.

la forme d'un récit oral (1re puis 3e personne) ou d'une lettre très simple » [164], les leçons-anecdotes ont pour étapes initiales des situations exceptionnelles, imaginaires, ou du moins non quotidiennes, aptes à apporter à l'elève « détente et intérêt, soit parce que l'anecdote propose une évasion : anecdote sentimentale (8), historique (11) ou de semi-fiction (17), soit parce que l'anecdote présente un aspect dramatique : anecdote policière (14 et 20) » [165]. Aucun hyper-exotisme ne marque ces anecdotes : « Il n'y a cependant rien dans les thèmes choisis ou dans la mise en images qui puisse dérouter l'élève : la seule inconnue reste la langue étrangère. » [166] Ces leçons-anecdotes permettent, par les « récits racontés » qu'elles proposent et par leur forme : « Une mise en situation naturelle d'un oral authentique : 1° Un contact avec les conventions particulières de la bande dessinée ou du roman-photo. 2° La présentation de certains faits grammaticaux qui n'avaient pas leur place dans les leçons-activité et s'intègrent sans artifice à l'anecdote. » [167]

Les cinq leçons-anecdotes comportent chacune trois étapes : 1° la lecture et la découverte, puis l'exploitation d'un roman-photo ou d'une bande dessinée ; 2° la systématisation et la fixation de l'acquis grammatical ; 3° la production d'anecdotes nouvelles par les apprenants, à partir de la page qui a pour titre : « tremplin ».

Toutefois, la diversité des « fictions » offertes par les anecdotes et la diversité des supports utilisés (bande dessinée ou roman-photo) permettent à l'enseignant et à l'apprenant l'emploi de formules différentes à chacune des grandes étapes de la leçon.

Ainsi, la leçon-anecdote *Claire et Alain* [168] peut donner lieu aux trois étapes suivantes :

1. Une découverte de l'anecdote, proposée sous la forme d'un roman-photo qui sensibilise l'élève au récit dialogué, les images étant accompagnées de bandeaux pour l'écrit et de bulles pour le dialogue : la découverte doit être facilitée par la présentation des personnages, deux Français de l'âge des élèves, habitant le Quartier-Latin, allant au collège et se rencontrant tous les samedi ; cette découverte peut être facilitée par l'emploi de techniques audio-visuelles.
2. L'étude des acquisitions nouvelles, — ici par exemple l'emploi du présent de l'indicatif de « venir », l'emploi de l'impératif, etc. Cette

[164] *Id.*, p. 104.
[165] *Id.*, p. 104.
[166] Ibid.
[167] Ibid.
[168] Leçon 8, pp. 64-67 ; livre, pp. 48-51 ; cahier, pp. 36-39.

phase peut elle-même se décomposer en une « audition à livre ouvert des dialogues » [169], en une mise en scène de l'anecdote par les élèves, l'un d'eux « prenant le rôle de récitant » [170], et en une comparaison avec l'enregistrement.

3. Un entraînement oral et une production écrite à partir du « carnet de Claire », journal intime de Claire narratrice, lu à voix basse, puis à voix haute, par différents élèves. On peut ici, à partir du « carnet de Claire », imaginer celui d'Alain, donc proposer un changement de point de vue ou encore « la transcription d'un récit mis au point en commun ou travail individuel » [171].

Une leçon-anecdote comme *Le chevalier noir* [172], centrée sur Du Guesclin, suppose une présentation plus fournie, des explications historiques et une captatio benevolentiae par l'évocation d'événements semblables « qui ont pu avoir lieu dans le pays de l'élève » [173] : c'est déjà une timide prise en considération de l'identité culturelle de l'apprenant [174].

La leçon-anecdote *Un mercredi pas comme les autres* [175], par sa fiction policière et par ses objectifs synthétiques, offre, me semble-t-il, de riches exemples de variations possibles au niveau de la présentation du récit comme à celui de la production de récit par l'apprenant.

« On a volé la boîte d'un professeur » [176], telle est la rupture d'équilibre qui déclenche le dynamisme du récit. Quant aux objectifs fixés au récit, ils attestent le rôle formateur pour l'apprenant de l'utilisation du récit : celui-ci devient à la fois une fin, — savoir raconter, — et un instrument critique, un moyen de percevoir la relativité des points de vue :

> Amener les élèves à mobiliser leurs connaissances pour *raconter une anecdote* à partir du support visuel (B.D.), du texte dialogué et des documents annexes.
> Reprendre les techniques du récit abordées à la leçon 16, en particulier le passage du dialogue (1er et 2e personnes) à la « narration » (3e personne). [177].

[169] P. 67.
[170] Ibid.
[171] P. 67.
[172] Pp. 78-81 ; livre, pp. 62-65 ; cahier, pp. 68-71.
[173] P. 80.
[174] Voir plus loin, chapitre IV.
[175] Pp. 124-127 ; livre, pp. 108-111 ; cahier, pp. 100-103.
[176] La boîte qui contient ses cours !
[177] Voir leçon-activité 16, « Alors, raconte ! », centrée sur la reconstitution des vacances d'un personnage, Pierre, selon leur chronologie et selon diverses formes narratives, adaptées à divers narrataires : conversation téléphonique, lettre aux parents, carte à sa sœur, etc.

> Élargir ces techniques du récit en faisant intervenir *le point de vue du locuteur* ou *les sujets du discours* : selon les locuteurs, les informations mises en valeur ne sont pas toujours les mêmes ; selon les types du discours, une même information peut être présentée différemment. [178]

Au matériau diégétique de l'anecdote et aux objectifs énumérés ci-dessus est liée une mise en forme de la leçon, différente de celle des précédentes, au premier et au troisième stade. Au premier, l'enseignant présente le support narratif, c'est-à-dire la bande dessinée muette, l'apprenant devant imaginer le contenu des bulles, ce qui offre déjà plusieurs possibilités de production : la prise en charge par plusieurs équipes d'une partie ou de l'ensemble de l'histoire ou l'attribution d'une des images à un ou plusieurs élèves, sans exclusion de la fantaisie ou du rocambolesque. C'est au troisième stade seulement que les élèves sont invités à se reporter au livre et à prendre conscience de la notion de point de vue, la même fiction pouvant donner lieu à plusieurs formalisations ou versions ét à plusieurs types de narration ou discours : « Les élèves parcourent les quatre récits présentés dans le livre et identifient les personnages-auteurs de ces récits. Le professeur demande, pour orienter les premières réactions des élèves : Maintenant, est-ce qu'on connaît toute l'histoire ? Est-ce que Mireille, la journaliste, le policier et le voleur ont dit ou écrit toute l'histoire ? » [179]

A tout seigneur tout honneur ! Le récit, et plus spécialement le récit mythique tient une place de choix dans la *Méthode Orange*, que ce soit dans les leçons proposées, dont il est pour une grande partie l'épine dorsale, ou parmi les « lectures » soumises aux élèves. Les auteurs ont su tirer parti des différents aspects constitutifs du récit tels qu'ils ont été démêlés par les théoriciens et les analystes : la diégèse ou fiction, ses formalisations possibles, la narration et ses différents supports possibles, les rapports subtils enfin qui peuvent unir narrateur et narrataire (les personnages), et enfin destinateurs et destinataires (les auteurs et les apprenants). La prise de conscience et l'exploitation de la « productivité » du récit va de pair ici avec celles de la productivité ou la « créativité » de l'apprenant.

La même année, en France, une méthode comme *Alouette* [180], « recommande » l'utilisation de récits dont les thèmes sont le plus possible

[178] P. 142.
[179] P. 127.
[180] Henri BAYLARD, Vass TOCATLIDOU, *Alouette 1*. Méthode de français langue étrangère. Paris, Hatier, 1978.

coupés de la réalité. Grâce à des enquêtes sur les besoins et les motivations des apprenants auxquels l'ouvrage s'adresse, des enfants de 11 à 14 ans, les auteurs sont partis de trois observations qu'on peut résumer ainsi :

1. Sur un sujet donné, l'intérêt est plus vif dans la langue maternelle que dans la langue seconde.
2. Les goûts des adolescents les poussent plutôt vers l'exceptionnel ou le gratuit.
3. L'image, « les constantes du récit en bande dessinée » [181] peuvent jouer dans l'apprentissage de la langue seconde un rôle non point complémentaire, mais central.

Les auteurs ont donc attribué aux apports visuels de la narration un rôle également central dans leur méthodologie et ils en caractérisent ainsi la fonction par rapport à l'apprenant : « Ils placent l'élève dans des situations de communication bien définies et doivent le pousser à intervenir, soit que, par un processus d'identification, il parle au nom des personnages, soit que, les mettant à distance, il prend la parole pour les juger. » [182]

Comme les auteurs de la *Méthode Orange*, ceux d'*Alouette* ont tenté de réaliser « un livre attrayant », d'où les types de textes utilisés et les objectifs visés : « Pour lui aussi (l'élève), la charge, non pas méchante mais simplement caricaturale, le goût de l'histoire racontée pour elle-même, la farce tout comme la pure fiction veulent y trouver leur place sans exclure pour autant des objectifs réalistes. » [183]

Objectifs et moyens sont-ils si antinomiques ? Si les objectifs ne peuvent être que de placer l'apprenant dans des situations de communication et d'expression motivantes, les moyens correspondent aux penchants les plus répandus à son âge, — selon les enquêtes invoquées, — c'est-à-dire le goût du gratuit, de l'imaginaire et du ludique.

Aussi bien les auteurs d'*Alouette* offrent-ils à l'élève des récits où fiction et narration s'incarnent en des situations de type ludique, dans l'esprit des bandes dessinées, en noir et blanc ou en couleurs. Ces récits non itératifs ont pour fictions des hold-up, — un hold-up dans un monoprix, par exemple [184], — des incidents entre automobilistes et

[181] « Livre du professeur », p. 3.
[182] *Id.*, p. 4.
[183] Ibid.
[184] *Ouv. cité*, « Livre de l'élève », p. 142.

cyclistes [185], une attaque de pirates de l'air à Orly... qui se révèle être le sujet d'un film !... : fiction dans la fiction, mise en abîme [186] ! Dans ces récits, le suspens assume une fonction pratique certaine : forme exaspérée de la distorsion narrative, il maintient une séquence ouverte et donc le contact avec le destinataire.

L'on peut cependant discuter du choix des sujets de fiction, ainsi que de la violence utilisée comme moyen de captation de l'apprenant. Il semble, en effet, que les récits de hold-up fassent de plus en plus fureur. Et l'on va même jusqu'à indiquer, dans certains manuels, les « embrayeurs » qui leur conviennent le plus ! Ainsi, dans le premier fascicule de *Gambits* [187], publié par la Commission de la fonction publique du Canada et qui contient une série d'exercices pour la pratique de l'anglais, on invite l'étudiant à choisir, dans une liste d'embrayeurs (first, to begin with, then, so then, etc.) ceux qui introduisent les séquences des divers stades d'un hold-up dans une banque, — la fiction étant complaisamment rendue par une série de dessins d'une remarquable précision... [188].

On comprend que Léon Verlée reproche à ce type de récits (anecdotes policières, etc.) de ne pas apporter grand-chose du point de vue culturel, et de concéder à la facilité. Toutefois, il reconnaît, — et on le comprend aussi, — que ces récits peuvent « sous certaines conditions et à certains stades se révéler utiles sur le plan de l'apprentissage de la langue » [189], le plaisir des élèves contribuant à la fixation de leurs connaissances. L'on voit, à l'aide de ces exemples, combien la prise en considération des besoins des apprenants peut prêter à caution, et avec quel soin elle doit s'effectuer !

Un dernier type de récits non réalistes et ludiques doit peut-être également, malgré sa vogue grandissante, être traitée avec prudence : l'anecdote humoristique.

c) *L'anecdote humoristique*

L'on peut souscrire, une fois de plus, au jugement de Léon Verlée lorsqu'il fixe les limites qu'impose, surtout pour de jeunes débutants,

[185] *Id.*, pp. 130-133.
[186] *Id.*, p. 110.
[187] Eric KELLER et Sylvia Taba WARNER, *Gambits. Conversational Tools*. Hull (Québec), Public Commission of Canada, 1979.
[188] Pp. 10-13.
[189] *Ouv. cité*, p. 43.

l'utilisation de ce qu'il appelle « l'histoire amusante ». Il est clair que l'utilisation de l'anecdote humoristique, si elle est trop systématique et exclusive, comme dans le cours d'anglais publié en 1939 par G. H. Camerlynck et Camerlynck-Guernier, le fameux *The Boy's Own Book* [190], finit par lasser. Si ces récits peuvent donner lieu à d'agréables lectures à domicile, ils peuvent plus difficilement servir de textes de présentation, dans la mesure où la lecture répétée d'une histoire humoristique finit par lui faire perdre son caractère surprenant et sa saveur, et par la rendre fastidieuse.

Toutefois, pour des apprenants parvenus à un stade plus avancé, l'anecdote humoristique, en alternance avec d'autres types de récits ou d'autres moyens d'apprentissage, ne peut-elle rendre, elle aussi, moins rébarbatif l'apprentissage de structures nouvelles ou fixer des termes nouveaux ?

Dans un manuel comme celui de Mauger et Bruézières, des extraits d'*Histoires marseillaises*, d'E. Ramon, et d'*Histoires anglaises*, de Treich, c'est-à-dire des récits dont les dimensions n'excèdent pas celle de « blagues », viennent égayer nombre de leçons, à la fin de celles-ci [191]. Dans le cours d'anglais *Look and Listen*, publié en Belgique en 1976 [192], l'humour s'appuie sur les ressources de la bande dessinée et résulte d'une co-production avec la créativité des apprenants : il arrive qu'en fin de leçon les auteurs proposent des « cartoons », bandes dessinées muettes, à partir desquels l'élève est invité à « écrire une histoire ». Retenons un « cartoon » qui donne à voir, non seulement l'histoire d'un piéton assommé à qui l'on a volé son cartable... mais les pensées diverses des personnages, grâce à des bulles à l'intérieur desquelles sont dessinés les objets de leurs pensées : pour le témoin du vol, c'est le piéton blessé ; pour ce dernier, c'est... son cartable !

Les linguistes soviétiques Kostomarov et Mitrofanova recommandent, — je l'ai déjà signalé plus haut [193], — le jeu comme un des auxiliaires les plus efficaces de la « simulation » ou « pseudo-communication ». Or, parmi ces moyens ludiques, considérés comme absolument indispensables à l'animation d'un cours, figurent, à côté de la lecture de calembours et de chansons, celle de « récits humoristiques », ceux-ci

[190] Paris, Didier, 1939. Ce manuel fut bientôt suivi d'un *Girl's Own Book* (!...).
[191] *Ouv. cité*, pp. 101, 113, 119.
[192] Geert MUCHEZ, Robert VERKEST et Barbara STOKES, *Look and Listen*. Anvers, De Sikkel, 1976.
[193] Voir ci-dessus, p. 71.

pouvant être complétés de dessins [194]. Une situation initiale humoristique peut déclencher aussi chez les apprenants la production de récits très originaux et la possibilité de concours stimulants entre élèves narrateurs. Les auteuss donnent pour exemple de réussite le suivant, proposé par un professeur : « Поезд, из окна которого выглядывают озаболенные пассажиры, остановил, не дойдя до станции, так как между рельсами... выросла яблоня. Недалеко стоит начальник станции, в недоучении разводя руками ».

Студентам было предложно ответить на вопросы : Как на желездорожном полотне выросла яблоня ? Это же сделать, чтобы открыть путь поезд. » [195] Mais il est clair que Kostomarov et Mitrofanova sanctionnent ici une utilisation déjà très poussée de l'anecdote humoristique dans divers cours produits en U.R.S.S. Par exemple, le manuel de russe *Говорите по-русски,* de G. M. Ponomariova et V. A. Chtcherbatchov [196], conçu pour « les étrangers d'expression française », se place d'emblée sous une tonalité humoristique avec sa couverture où sont esquissées la tour Eiffel et une tête souriante porteuse d'un béret basque et d'une pipe. L'adaptation du manuel à la culture française ou francophone des apprenants s'arrête là, mais le manuel fourmille d'anecdotes humoristiques qui peuvent être empruntées aussi bien à d'autres mondes qu'au monde soviétique. « Chaque leçon, annoncent les auteurs, comprend un texte de lecture, des dialogues, un ensemble d'exercices, un lexique approprié et des anecdotes humoristiques. » [197] Et nous pouvons constater que, si « textes et dialogues reflètent le mode de vie et les mœurs des Soviétiques » [198], les brèves anecdotes humoristiques renvoient, elles, à des situations internationales, comme le divorce [199], et donnent lieu à de petites discussions adaptées à l'âge des apprenants.

Comme son nom l'indique, le cours audio-visuel d'anglais, produit par le Centre de linguistique appliquée de l'Institut de langues Yázigi,

[194] *Ouv. cité,* p. 92.

[195] P. 96 (= « Un train, aux fenêtres duquel regardent des passagers soucieux, s'est arrêté avant la gare. En effet, au milieu des rails... a poussé un pommier. Non loin de là se trouve le chef de gare, qui lève les bras, indécis. » On a proposé aux étudiants de répondre aux questions suivantes : Comment un pommier a-t-il pu pousser au milieu des rails ? Que faire pour laisser passer le train ?)

[196] Г.М. Пономарёва, В.А. Щербацов, *Говорите по-русски*, изд. Просвещение, Moscou, Édit. des Lumières.

[197] *Ouv. cité,* p. 5.

[198] Ibid.

[199] *Id.,* p. 33.

de São Paulo : *Let's Have Fun* [200], a mis la joie et l'humour au premier rang des motivations et des moyens... sinon des fins dernières de l'apprentissage.

Les auteurs répondent ainsi à la question : « Por que o curso se intitula « Let's have fun » ? » : « FUN = something that provides amusement, enjoyment. Nosso curso tem por objetivo fazer com que o aluno inicie sua aprendizagem da língua inglesa através de uma abordagem múltipla ou multisensorial em que o humor — e humor *sadio* — desempenha um papel de destaque : muitas situações vividas pelos personagens são « engraçadas » sem entretanto explorarem o ridículo, o exagero cômico. Conciliar as exigências de ordem pedagógica — escolha de estruturas gramaticais e de vocabulário, e os aspectos de ordem motivacional (situações agradáveis ao aluno) — constitui um verdadeiro desafio para a equipe : de um lado, a necessidade pedagógica, de outro, a criação artística. » [201] Les auteurs du « Manuel du professeur » recommandent de faire sentir aux apprenants, dès la première leçon, la valeur de l'apprentissage d'une langue, non seulement comme expérience éducative, linguistique et socio-culturelle, mais comme expérience récréative, qui stimule leur goût pour la musique, les chansons, les jeux, les passe-temps, l'art en général [202].

Chaque leçon commence par des « sections » présentées sous forme de brèves séries d'images, intitulées *Look and listen, Listen and talk*, etc. Or, il convient d'abord, selon les auteurs, d'en faire comprendre et apprécier les traits humoristiques, par des questions sur la réalité ou l'irréalité, la logique ou l'illogisme, la drôlerie enfin des situations et des caractères [203]. En effet, l'humour, précisent-ils : « ... consists principally in the recognition and expression of incongruities or peculiarities present in a *situation* or *character*. It is frequently used to illustrate some

[200] INSTITUTO DE IDIOMAS YÁZIGI, *Let's Have Fun. English for Brazilian High School Students...* São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1972.

[201] Francisco GOMES DE MATOS, Adiar PALÁCIO et Alcindo MAGALHÃES, *Manual do professor... Book One...*, p. 10. (= Notre cours a pour objectif l'apprentissage de la langue anglaise par l'élève à travers une approche multiple ou multisensorielle dans laquelle l'humour — et l'humour sain — tient un rôle d'avant-garde : de nombreuses situations vécues par les personnages sont amusantes sans pour autant explorer le ridicule ou l'exagération comiques. Concilier les exigences pédagogiques, — le choix de structures grammaticales et de vocabulaire, — et les aspects d'ordre motivationnel (situations agréables pour l'élève) constitue un véritable défi pour l'équipe : d'un côté l'impératif pédagogique, de l'autre la création artistique.)

[202] *Ouv. cité*, p. 35.

[203] *Id.*, p. 105.

fundamental absurdity in human nature and conduct. It is the quality of being funny. » [204] Alors, dans la section *Having Fun*, l'on pourra contrôler la compréhension des apprenants en leur faisant jouer, dramatiser des situations avec une marionnette nommée « Zip ».

Il n'est que d'ouvrir le livre de l'élève pour mesurer la qualité humoristique du personnage : il place d'emblée l'apprenant dans une atmosphère « récréative », ludique. En effet, les douze leçons du livre sont précédées d'une présentation des personnages anaphores du cours, à l'aide d'images en couleurs et de légendes qui précisent quelques-unes de leurs fonctions dans la vie et de leurs qualifications : couleur des cheveux, âge, milieu social. Ce sont, dans l'ordre : « Mr. Pep », professeur de langues, grand voyageur, amateur de photos ; « Betty », adolescente de Rio de Janeiro, qui aime la plage et qui a beaucoup d'amis ; « Pepita », jeune fille plus âgée, qui aime le carnaval et en particulier le « frevo » [205] de Recife ; « Nina » et « Dick », deux adolescents qui vivent à Brazilia (le père de Nina travaillant au Ministère de l'Éducation, celui de Dick étant diplomate). Ces personnages se réfèrent, on le voit, à des jeunes gens de différents coins du Brésil, mais bénéficiant en commun d'une bonne aisance socio-culturelle. Reste « Zip », sorte de silhouette, représenté la jambe cassée, dans un lit d'hôpital, avec cette légende : « Zip ? His place of birth ? His age ? Occupation ? Nobody knows. He's a joker ! » [206] Si les premiers personnages, par leur rôle de professeur ou d'apprenants d'une part, et par leur milieu social d'autre part, participent d'une réalité connue des élèves, Zip introduit dans cet univers la dimension fantaisiste, une plasticité, une liberté avec laquelle peuvent jongler professeur et élèves. A ce titre, il me paraît constituer un apport particulièrement original aux systèmes de personnages habituels dans les fictions utilisées pour les cours de langues.

Le premier livre de *Let's Have Fun* ne présente pas encore de récits à proprement parler, mais des situations porteuses de fantaisie, de gratuité et d'illogisme, — dont Zip est toujours l'un des protagonistes. Aussi bien, reportons-nous immédiatement au cours de deuxième niveau [207], où les personnages précités deviennent les acteurs de dialogues et de récits véritables, désignés comme tels, et qui forment le point de départ des leçons.

[204] Ibid.
[205] Danse locale.
[206] *Ouv. cité*, p. 5.
[207] Voir d'abord Francisco GOMES DE MATOS, A. Green SHORT, Alcindo MAGALHAES et C. Tomás MENDOZA-HARREL, *Manual do professor... Book Two...* (São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1973).

Il n'est pas indifférent de savoir que la moitié des leçons, celles qui portent des numéros impairs, sont présentées ainsi :

1. Story
2. Read and write — from one to two
3. Having fun [208],

tandis que l'autre moitié prend le dialogue pour point de départ.

D'une manière générale, par rapport aux connaissances acquises, « the stories and dialogues serve to reintroduce important grammatical constructions in slightly different contexts » [209], la récurrence et la réintroduction constituent des traits importants de la méthode Yázigi, indispensables pour la mise en phrases. La manière dont les auteurs du manuel du professeur commentent leur utilisation des structures grammaticales selon le genre narratif ou dialogique nous montre bien la spécificité de chaque genre, donc du récit : « In the case of Syntax the *Basic Grammatical Inventory* was followed rather carefully in the construction of the STORIES (each story serves to introduce and emphasize specific constructions) and a little less rigorously in the case of the DIALOGUES (we could not possibly sacrifice naturalness of communication to adhere to a prefabricated List of Syntactic Constructions — that would have resulted in artificially constructed dialogues as often found in textbooks even those written in the United States !) ». [210]

Mais si le dialogue a le privilège de se rapprocher de la communication naturelle, le récit n'est-il vraiment que le refuge de l'artificialité, le « fourre-tout » de constructions grammaticales qu'il faut bien enseigner ? Dans la rubrique I, « Why a story ? », les auteurs donnent leur réponse, qui relie l'histoire, comme le dialogue, à un mode de communication réel, et non « réaliste », bien sûr, dans le cas qui nous occupe : « Because the learner should be prepared not only to *talk*, with other people, but he should also develop his ability to narrate an event or a series of events whether true or ficticious. » [211]

L' « histoire » permet aussi de présenter l'usage de l'anglais « dans un contexte », car les phrases y forment un tout de signification, une totalité signifiante. Enfin, ajoutent-ils, après H. V. George [212] : « In normal,

[208] *Ouv. cité*, p. 11.
[209] *Id.*, p. 16.
[210] Ibid.
[211] Ibid.
[212] *Insights from English*, dans *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, 1972.

everyday situations people don't ask questions all the time, they simply state something. » [213]

À la question « Why having fun ? », les auteurs répondent : « Because learning a foreign language *should be fun*, and because a foreign language class should be a lively environment in which the teacher acts as the supervisor and the students are the « active participants ». » [214] Cette partie de la leçon permet donc la créativité de l'apprenant par la... récréation et la joie, à travers diverses activités : chansons, devinettes, jeux et histoires drôles.

Paradoxalement, cette recherche de la joie et de la fantaisie ne fait que tenir compte, selon les auteurs, d'une situation réelle de l'apprenant « teen-ager » : son imprégnation par le monde des médias, des bandes dessinées, etc. : « ... and it is precisely for this reason that we have a well balanced combination of PEDAGGY + HUMOR in our materials. We want both students and teachers to be happy and successful in their teaching-learning experience. » [215] Or, poursuivent-ils : « The element of fun, relatively unexplored in foreign language teaching methodology, can, once integrated into a teaching system, contribute to increase teaching-learning efficiency. » [216]

Toutefois, cet « élément de joie », d'humour, n'est pas réservé à la seule section « Having fun » du cours. Il éclate de l'ensemble de chaque leçon, dans le livre de l'élève, et en premier lieu de l'« histoire » qui constitue le point de départ des leçons impaires [217]. Ces quelques titres : *Mr. Pep's superstition* (leçon 1), *A funny phone call* (leçon 3), *It was Zip's fault* (leçon 7), *He laughs best who laughs the last* (leçon 15) ou encore *How to go picknicking without food* (leçon 17) n'annoncent-ils pas un contenu fictif (leçons 1, 3, 7, 17) et/ou un mode narratif (leçons 3 : « A *funny* phone call » ; ou 15 : « He *laughs*... », etc.) qui mettent déjà l'apprenant en situation, font appel à son sens de l'absurde et du ridicule ? Effectivement, dès la première leçon, l'apprenant peut rire de l'absurdité des superstitions, avec l'histoire de Mr. Pep, racontée par Dick, et qui met en scène Mr. Pep et... Zip. L'histoire, d'abord à

[213] *Id.*, p. 17.
[214] *Id.*, p. 18.
[215] *Id.*, p. 19.
[216] Ibid.
[217] Voir aussi le *Manual do professor*, où il est dit à propos de la présentation audio-visuelle du récit : « The Story, for example, is based on SEEING, HEARING, UNDERSTANDING, SPEAKING, TALKING (involves at least two speakers), HAVING FUN (conveyed by Visual and/or Textual Humor). » (p. 15).

reconstituer à l'aide d'images muettes [218], est assortie des légendes suivantes :

> 1. Mr. Pep and Zip are walking. They're going down the street. 2. They want to go to a bookstore. It's around the corner. 3. There's something in the way. It's a big ladder. Mr. Pep never walks under a ladder. He's superstitious .5. Zip's standing under the ladder. He's making fun of Mr. Pep. 6. Mr. Pep's going around the ladder. He's afraid. 7. A car is passing by. It's splashing mud all over Mr. Pep's suit. 8. Zip's sorry. He's giving his handkerchief to Mr. Pep. [219]

L'objet d'une superstition évité peut amener un incident inévitable : telle pourrait être la moralité de cette histoire.

L'anecdote *It was Zip's fault* met en scène une situation familière qui peut être génératrice de désagréments : la distraction causée à un homme (fût-il en l'occurence l'irréel Zip) par une jeune fille ! Petite cause... petits effets. L'histoire, en images [220], est ainsi mise en texte :

> 1. Pepita's shopping. She's at the supermarket. 2. Zip's pushing a cart. It's Pepita's. 3. The cart's too full. Zip's getting tired. 4. Pepita's counting her money. She has to pay the cashier. 5. Zip's taking the cart to Pepita's car. It's in front of the supermarket. 6. He's letting the cart go down the ramp. A pretty girl's walking by [221]. 7. Pepita's worried. The cart's going across the street. Pepita's apologizing to one of the drivers. Zip almost caused a crash. [222]

Troisième et dernier exemple, l'anecdote *He laughs best who laughs last...* pourrait aussi illustrer le proverbe « Tel est pris qui croyait prendre ». La scène se passe au zoo. Après s'être moqué de Nina, la narratrice, effrayée de s'asseoir sur le mur qui borde la fosse aux ours, Zip fait des grimaces à l'adresse des singes, tout en mangeant une banane. Sa banane tombe, il s'enfuit... et se retrouve avec un singe sur l'épaule, celui d'un marchand de popcorn [223].

Ces anecdotes, on le voit, illustrent ou pourraient illustrer chacune un proverbe ; c'est dire leur valeur exemplaire, rendue sensible aux apprenants à travers la fantaisie, l'humour, une sorte d'exceptionnel humoristique dans le quotidien auquel elles se réfèrent.

Les sections *Having Fun*, qui terminent chaque leçon, sont consacrées

[218] Pp. 8-9.
[219] P. 10.
[220] Pp. 32-33.
[221] La jeune personne est représentée vêtue d'une sorte de combinaison ultra-courte, boutée ; comme une apparition de science-fiction.
[222] P. 34.
[223] Pp. 64-66.

à des activités de type ludique, plus collectives qu'individuelles, — simulations de situations humoristiques de la vie quotidienne, jeux fondés sur des épisodes passés, présents ou à venir d'une vie, — mais aussi à des lectures ou récitations d'« histoires drôles » présentées sous forme de brefs dialogues-récits.

Le livre du maître, dans la rubrique « How to present the having fun » en suggère ainsi les possibilités d'exploitation : « Step 1 : Tell the joke twice. (Try to be as informal as possible.) — Step 2 : Test the student's comprehension of the global meaning. — Step 3 : Chek comprehension of humor involved. — Step 4 : Change the joke (if in dialogue form) into a description. Then do the other way around. — Step 5 : Tell the students to prepare the joke(s) for retelling or acting out next class. — Step 6 : Call on the other students to come in front of the class and make up their own jokes. » [224] Si l'on se reporte à nouveau au livre de l'élève, l'on s'aperçoit que les « histoires drôles » impliquent les personnages anaphores, familiers aux apprenants, en particulier l'élément permanent de toutes les histoires : Zip.

Il me suffira de donner un exemple de ces « blagues », celle de la 23e leçon. Un dessin en couleurs représente Mr. Pep, derrière la portière ouverte d'un taxi et prêt à partir, et Zip sous deux formes : Zip partant en trombe chez Mr. Pep, Zip revenant de la même façon, avec au-dessus de sa tête une bulle où se trouve dessiné un cartable. La légende se compose de ce bref dialogue :

Mr. Pep — Quick, Zip, run to my room and see if I left my briefcase there. Hurry up because I've just got five minutes to catch the plane.
Zip — (A few minutes later, all out of breath) — Yes, Mr. Pep, it's up there in your bedroom !... [225]

La série de cours *Let's Have Fun* fait donc du récit humoristique la pierre angulaire d'un enseignement moderne des langues, dans un pays moderne, qui vit à l'heure des médias, — disent les auteurs. En outre, la fiction même des récits utilisés, — pour nous en tenir à eux, — prend pour référents des unités de lieux modernes (supermarchés, dancings, métro) et met continuellement en œuvre des éléments de la modernité (voitures de type américain, téléphone).

La question se pose toutefois de savoir dans quelle mesure cette série de cours rend compte de l'ensemble multiple de la réalité socio-cultu-

[224] *Ouv. cité* (livre 2), p. 29.
[225] *Ouv. cité* (livre 2), p. 99.

relle brésilienne, ainsi que le prétendent les auteurs dans le premier manuel du professeur : « O aluno iniciará sua aprendizagem da língua inglesa falando sobre as pessoas, os fatos, as coisas características da cultura local. Procurar-se-á acentuar o sentimento de amor as instituições nacionais, ao mesmo tempo que incutir-se-á um sentimento de respeito aos hábitos e costumes de outras culturas. » [226] L'on peut en douter en présence de la plupart des récits du cours, qui se réfèrent à des situations qu'on pourrait qualifier d' « internationales », qui ne mettent en scène que des personnages blancs, de milieux bourgeois aisés, au mode de vie uniformisé sur toute la planète, bref la clientèle des avions et des hôtels et restaurants de luxe internationaux ! Même le récit intitulé *An Amazonian Adventure* [227] ne découpe ses séquences qu'en fonction du voyage des personnages sur un bateau de croisière luxueux et de leurs escales, à Belem d'abord, puis dans le plus banal des restaurants de luxe, enfin dans un hôtel confortable de Manaus. Seuls les toponymes fournis par le texte se réfèrent véritablement à l'Amazonie. Mais où est l'évocation de la nature, des habitants ? L'on pourrait faire entrer sans peine un tel écrit dans la catégorie des pseudo-récits de voyage critiquée dans notre deuxième chapitre [228].

Cela n'ôte rien, certes, à l'humour et au charme de la série *Let's Have Fun*, avec ses images de couleurs vives, l'irremplaçable personnage de Zip, la vivacité de ses récits. Mais le cours ne tient pas toutes ses promesses, en particulier celles d'un apprentissage fondé sur la réalité socio-culturelle des apprenants. La méthode Yázigi réalisera cependant, par le biais d'un tout autre type de récit ce qui n'est que théorique dans *Let's Have Fun*, et fera du récit, comme nous le verrons [229], un véritable stéréophone, qui placera l'apprenant dans un rôle de producteur de plus en plus réceptif et actif.

[226] *Ouv. cité* (livre 1), p. 9. (= L'élève commencera son apprentissage de la langue anglaise en parlant à propos de personnages, de faits, de traits caractéristiques de la culture locale. Chercher à accentuer l'amour pour les institutions locales en même temps qu'à inculquer un sentiment de respect pour les habitudes et les coutumes d'autres cultures.)

[227] *Ouv. cité* (livre 2), pp. 40-41.

[228] Voir plus haut, pp. 27-30.

[229] Voir plus loin, pp. 115-119.

CHAPITRE IV

LA STÉRÉOPHONIE

Même pour les conceptions didactiques relativement neuves, voire parfois très hardies, qui ont été évoquées dans le chapitre précédent, la prise de conscience de certains aspects de la situation et des besoins des apprenants présuppose une acculturation au pays de la langue-cible. Cette acculturation peut être l'objectif visé par des adultes décidés à séjourner dans ce pays ou à y faire des stages [1], mais elle n'est pas nécessairement et elle n'est même jamais celui de la plupart des apprenants. Pour beaucoup, la langue étrangère, même seconde, demeure le moyen d'une communication possible avec le voisinage. Pour d'autres, elle est un outil de formation intellectuelle comparable aux autres matières enseignées.

Lors même, d'ailleurs, que les apprenants se trouvent amenés à séjourner dans un pays, la présentation de situations et de récits rattachés uniquement à un système de valeurs étranger risque, comme on l'a vu [2], d'entraîner un certain blocage, un « étranglement » dans la communication [3]. L'on a ainsi observé ce blocage chez des travailleurs migrants d'origine maghrébine ou italienne en Europe, qui, confrontés immédiatement à un système de valeurs exotiques pour eux, ont réagi par des attitudes d'incompréhension voire d'hostilité. Les analyses de Claude Tapia [4], par exemple, ont montré la corrélation qui peut exister entre des faits culturels ressentis comme « étrangers » ou « insolites » et ces attitudes négatives.

[1] Voir ci-dessus, les méthodes expressément conçues selon cet objectif : celles du BELC, pp. 61-66 ; *Русский язык для всех*, pp. 70-72, etc.

[2] Voir ci-dessus, chapitre II.

[3] Selon l'expression de Maurice MAUVIEL, *Plaidoyer pour une éducation transculturelle...* (Paris, Centre académique de formation continue, s.d.), p. 2.

[4] *Contacts interculturels dans un quartier de Paris*, dans *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 54, 1973.

Aussi, en théorie comme en pratique, s'oriente-t-on de plus en plus vers un enseignement des langues dit « transculturel », ainsi que le qualifie Maurice Mauviel dans son *Plaidoyer pour une éducation transculturelle* [5], ou encore « multiculturel », selon l'expression de Pamela L. Tiedt et Iris M. Tiedt dans leur livre destiné aux professeurs : *Multicultural Teaching. A Handbook of Activities, Information and Resources* [6], c'est-à-dire vers un enseignement qui tienne compte à la fois d'un univers de « significations partagées » et de la spécificité des groupes, de leur identité culturelle.

Pour Maurice Mauviel, les problèmes d'acculturation des migrants démasquent la manière dont fonctionne le tout appelé « culturel » [7], qui, depuis les recherches des ethnologues et anthropologues [8], embrasse l'ensemble des activités d'un pays ou d'une région, — dont la singularité se manifesterait, selon lui, par ses institutions et en particulier par l'institution familiale. À son avis, dans l'enseignement donné aux migrants qui appartiennent aux communautés italienne ou maghrébine, « le groupe domestique et la cuisine dont la femme est le centre doit être privilégié » [9]. Sans que l'objectif soit de perpétuer les mêmes modes de vie chez les apprenants, — et Mauviel en perçoit les risques possibles, — il n'en fait pas moins ressortir l'échec des projets qui ne tiennent pas compte de la persistance de certains faits de la culture de ces apprenants. Aussi propose-t-il une véritable approche « transculturelle » qu'il caractérise par cette considération parmi d'autres : « L'émergence de significations propres à un groupe, la mise en parallèle de traits culturels entre deux ou plusieurs communautés seraient peut-être les supports d'opérations logiques et langagières nouvelles permettant de promouvoir un apprentissage linguistique plus cohérent. » [10]

Cette approche peut aboutir chez les apprenants à un effort d'analyse des coutumes du pays de la langue-cible et de leurs propres coutumes, par exemple des attitudes et des comportements liés à l'espace et au temps, dont Dominique Schnapper a mis en évidence les éléments et les structures, dans ses analyses sur l'immigration italienne [11]. Mauviel

[5] *Ouv. cité.*
[6] Boston, Londres et Sydney, Allyn & Bacon, 1979.
[7] *Ouv. cité*, p. 3.
[8] Voir Michel PANOFF et Michel PERRIN, *Dictionnaire de l'ethnologie* (Paris, Payot, 1973), article : « Culture ».
[9] *Ouv. cité*, p. 3.
[10] *Id.*, p. 5.
[11] *Centralisme et fédéralisme culturels : les émigrés italiens en France et aux U.S.A.*, dans *Annales E.S.C.*, septembre-octobre 1974.

suggère alors de proposer « un certain nombre d'exercices aux stagiaires, à travers lesquels on éclairerait l'image mentale que des émigrés peuvent avoir de la ville » [12].

Mauviel, se fondant sur la distinction opérée par Basil Bernstein [13] et par Henri Gobard [14] entre deux codes, pour l'un le « code restreint » et le « code élaboré », pour l'autre le « code immédiat » et le « code médiat », prône même, en dernier ressort, une prise en considération, par l'enseignant ou par le formateur, des dialectes utilisés par les migrants.

De la même façon, Marcel De Grève, dans son article sur *l'Interpénétration des cultures et ses conséquences* [15], montre que l'anomie et les interférences linguistiques, fréquentes chez les enfants de migrants, les migrants eux-mêmes et les habitants des pays colonisés ou ex-colonisés, pourraient être évitées par un enseignement où l'on réussirait à « provoquer une équivalence entre les deux cultures en contact » [16]. En voudrait-on un indice ? La qualité du français, — selon les normes scolaires du moins ! — des filles des milieux maghrébins établis en France ou en Belgique s'est révélée supérieure à celle des fils, moins proches de leur groupe familial et culturel ou, si l'on veut, moins confinés dans ce groupe par la tradition [17]. L'on peut donc, sans vouloir maintenir pour ceux et celles qui ne le désireraient plus les discriminations existantes entre les sexes, en tirer une conséquence pour *tous* les apprenants : la nécessité de les alphabétiser et de les cultiver dans leur langue maternelle, de les aider à rester en contact avec leur identité culturelle.

C'est aussi sur la distinction entre deux sortes de « codes », et sur une conception égalitaire des langues, des dialectes et des niveaux de langue, ainsi que des cultures, que Pamela et Iris Tiedt ont fondé leurs stratégies d'apprentissage « multiculturel ». Elles expliquent ainsi le but de leur ouvrage : « Emphasis is placed on developing understandings about ethnic groups within the United States, for example, Black Americans, Irish Americans, Jewish Americans, and Chicanos. The book is designed to benefit children who are members of minority groups by provi-

[12] *Ouv. cité*, p. 13.
[13] *Critique du concept d'enseignement de compensation* (trad. fr. de J.C. CHAMBOREDON), dans *Langage et classes sociales* (Paris, Éd. de Minuit, 1975).
[14] *Ouv. cité*.
[15] *Art. cité*.
[16] P. 16.
[17] Voir Franz MARCHAND, *Manuel de linguistique appliquée*. I. *L'acquisition du langage* (Paris, Delagrave, 1975), pp. 68-69.

ding which they can identify and by making them feel an important part of the class group. The approaches to teaching included in this book will also benefit white, English-speaking children by teaching them to value their own ethnic backgrounds as well as by expanding awareness of the diverse groups in American society. Teaching respect and appreciation for cultural diversity, which includes linguistic diversity, should be an important objective in all classrooms. » [18]

Certes, l'ouvrage met surtout l'accent sur l'initiation, pour chaque communauté, à la culture de l'autre communauté, et par là à la diversité des cultures qui composent la culture américaine et dont chaque Américain, anglophone ou non, est tributaire [19].

Voici, en effet, comment les auteurs définissent un programme bilingue : « A well-planned maintenance bilingual program provides for instruction in the minority language for all students, at least in the lower grades. NES students feel included in the mainstream curriculum and are supported by the positive approach of the program. Spanish-speaking students, for example, learn to read in Spanish first before they are expected to read in English. Spanish is easier for them because it is more familiar and the phoneme to grapheme correspondance is regular. The transition to reading in English is made easely later. The maintenance bilingual program also benefits the English-speaking students. In addition to the opportunity to learn another language, they are learning about the culture as well. English-speaking students are challenged, not threatened, by this experience. As NES students acquire fluency in English, both languages can be used interchangeably for instruction. In the fully bilingual approach, all students learn to speak, read, and write both languages. » [20]

Mais ce programme, on le voit aussi, aide l'apprenant d'une communauté à prendre conscience de *sa* langue et de *sa* culture. C'est d'ailleurs ainsi que le gouvernement américain entend définir le Programme d'éducation bilingue : « The use of two languages, one of which is English, as mediums of instruction for the same pupil population in a well-organized program which encompasses part or all of the curriculum

[18] *Ouv. cité*, p. IX.

[19] Voir pp. 68-69 : *Two Approaches to Bilingual Education*, — c'est-à-dire le « transitional program » qui remplace progressivement la langue maternelle par l'anglais et le « maintenance program », préféré par les auteurs, qui maintient les deux, — et pp. 324-335 (Appendice A) : *A Linguistic Evaluation of Bilingual Education Programs*.

[20] P. 68.

and includes the study of the history and culture associated with the mother tongue. » [21]

Aussi, parmi les activités de classe capables de faire prendre conscience aux élèves de diverses communautés ou de deux communautés de la multiculturalité propre aux États-Unis et du concept de diversité, figurent des exercices qui permettent à chacun de promouvoir sa différence, c'est-à-dire son identité personnelle et familiale, et plus largement son identité culturelle [22] ; ce peuvent être, par exemple, des échanges de contes folkloriques.

Les linguistes russes, en particulier V. G. Kostomarov et O. D. Mitrofanova [23], recommandent, pour l'enseignement du russe aux étrangers, l'utilisation d'un complexe de manuels produits en Union soviétique : *Русский язык для всех* [24], et adaptés aux différents pays [25]. Toutefois, ces adaptations tiennent plutôt compte des particularités phonétiques, syntaxiques et sémantiques de la langue maternelle des étudiants [26] que de leur culture nationale au sens, large, où on l'entend habituellement [27]. Kostomarov et Mitrofanova conseillent plus précisément au pédagogue de se fonder sur l'étude des fautes et des interférences linguistiques, si instructive du point de vue méthodologique [28].

Certes, dans la mesure où une langue peut être considérée en partie comme le véhicule d'une culture, comme une forme particulière de découpage du réel, une étude des interférences linguistiques et une prise en considération de la langue nationale des apprenants peuvent aussi apparaître comme des expériences transculturelles fructueuses. En témoignent d'ailleurs, selon des linguistes comme K. Cripwell [29], les succès de l'enseignement du russe en Afrique et en Asie, qui se sont montrés plus solides et plus rapides que ceux de l'enseignement du français et de l'anglais dans ces mêmes continents.

[21] « Title VII » (ESEA), p. 1, cité p. 333.
[22] Voir chap. IV : « Promoting Intergroup Relations », pp. 116-173.
[23] *Ouv. cité.*
[24] = « Le russe pour tous ».
[25] Par exemple : *Учебник русского языка для лиц, говорящих на французском языке ; учебник русского языка для лиц, говорящих на английском языке ; учебник русского языка для лиц, говорящих на испанском языке*, авторы Г.М. Копылова, Т.А. Рамсина, Moscou, 1974. (= Manuel de russe pour francophones, Manuel de russe pour anglophones, Manuel de russe pour hispanophones..., de G.I. Kopilova et T.A. Ramsina, Moscou, 1974).
[26] V.G. Kostomarov et O.D. Mitrofanova, *ouv. cité*, pp. 7, 37.
[27] Voir ci-dessus, p. 94.
[29] P. 37.
[20] *Ouv. cité.*

Mais la méthode transculturelle proprement dite met plutôt en œuvre une combinatoire d'éléments empruntés à deux cultures au sens large : celle de l'apprenant et celle du pays où il séjourne ou dont il apprend la langue ; elle fait appel à des récits à la fois exogènes et endogènes, qui incitent l'apprenant à un effort d'analyse à la fois des autres et de lui-même. L'on trouve déjà la réalisation de ce type d'enseignement dans des cours destinés aux migrants, en France et aux États-Unis, mais aussi dans des cours destinés aux autochtones, en Tunisie, en Afrique noire ou au Brésil. Parfois même, aux premiers stades de l'apprentissage, il n'est pas rare qu'on utilise uniquement des éléments culturels endogènes, afin de faire émerger avant toute chose chez l'apprenant une connaissance solide de sa propre culture [30].

Qui dit « culture » dit, — selon l'acception élargie du terme et devenue communément admise depuis Lévi-Strauss, — l'ensemble des réalités propres à un pays ou à une région, mais aussi des mythes et des légendes qui s'y superposent et qui souvent même rendent compte de ces réalités, permettent de leur donner une ou des significations.

Aussi bien les méthodes fondées sur la transculturalité ou plus précisément encore sur l'identité culturelle des apprenants recourent-elles avec une certaine prédilection à des récits mythologiques et légendaires, à côté de récits de type réaliste : les cultures nationales ne se coulent-elles pas naturellement dans la forme du récit historique et surtout légendaire qui en rappellent le point de départ et les péripéties ?

Toutefois, c'est encore la référence à la vie quotidienne qui sert de base à la plupart des expériences transculturelles.

1. Récits de type réaliste

a) *De quelques tentatives de renouvellement en Belgique*

Sans doute quelques tentatives de renouvellement ont-elles été redevables, dès les années 60, en Belgique, aux particularités d'un milieu multiculturel, ou surtout biculturel [31].

[30] Voir plus loin pp. 101-119, les expériences effectuées en Afrique noire et au Brésil.

[31] Les expériences effectuées dans les pays monoculturels demeurent sporadiques. Voir, pour la France, le manuel de russe de 2e année : *Parlez russe*, publié en 1973 par G. DAVYDOFF et P. PAULIAT, où figure, parmi les textes à traduire en russe, la lettre d'un jeune Français à une lycéenne qui séjourne en Union soviétique. Voir, pour la Hongrie, les manuels d'anglais de László BUDAY et László JAKABFY : ils ont le mérite, malgré leur caractère sexiste (voir ci-dessus pp. 33-34), de présenter un récit fondé sur la vie quotidienne de deux familles amies, l'une anglaise, séjournant en Hongrie, l'autre hongroise.

En 1963, L. Jansen publie un *Je parle français* [32], destiné à des jeunes Flamands du secondaire, tout à fait exempt de références à la tour Eiffel, au champagne ou à la Normandie. L'on y trouve bien quelques petits récits fondés sur des séquences, de promenades à la campagne par exemple, dont les personnages et leurs fonctions sont interchangeables : le petit garçon chasse des papillons, la petite fille confectionne des bouquets ; on déjeune ; on court [33]. L'on y trouve bien quelques récits, comme *Nous allons à la messe* (16e leçon) ou *La tante Hélène dîne avec nous* (27e leçon), localisables dans n'importe quelle province catholique, flamande, française ou espagnole ! Mais un récit comme *Nous faisons un voyage scolaire* (29e leçon) se réfère à des réalités, non seulement précises et localisées avec précision, mais à la fois nouvelles et familières pour les élèves, nouvelles sans agressivité. Le récit narre, en effet, les péripéties d'un voyage en Belgique, avec les séquences et les fonctions suivantes : départ matinal, traversée des campagnes et des villes *flamandes*, arrivée en Wallonie, descente de la vallée de la Meuse, et arrêt à midi pour étancher sa soif : « On a soif, on prend du café, de la bière, de la limonade. » [34]

Le mot « bière » est-il utilisable par des enfants de 6e ? L'on peut en discuter. Mais l'ensemble du récit apparaît comme une tentative, il est vrai timide et peut-être encore peu délibérée, de rester proche des réalités flamandes et en tout cas belges, tout jeune Flamand pouvant être amené facilement à se rendre dans l'autre partie de son pays, sinon en France.

En 1975, le *Cours modulaire de français pour débutants belges et étrangers*, de Frans Van Passel et Jean Rossbach [35] va dans ce sens, qui tisse tout un espace narratif bruxellois par l'emploi de toponymes connus : gare du Midi, rue Neuve, place Schumann, rue de la Loi, et par les différents métiers donnés aux personnages, chauffeurs de taxi ou bouchers n'y manquant pas. Si, comme l'annonce son titre, la méthode est essentiellement fondée sur le dialogue, en vue de l'apprentissage de la langue parlée à utiliser lors des premiers contacts ou afin de s'orienter dans une ville ou une profession, à partir de leçons centrées sur la notion de temps et destinées à orienter l'apprenant dans le temps, surgissent de petits récits d'une journée : ils sont écrits sur le mode itératif et situés à

[32] Paris, Desclée de Brouwer, 1963. (1re partie, classe de 6e et classes correspondantes).
[33] P. 54.
[34] P. 190.
[35] *Comment parler le français...* Anvers, De Sikkel, 1975.

Bruxelles, lieu au moins imaginable par l'élève belge auquel s'adresse en premier lieu la méthode, même si la couleur véritablement locale fait défaut :

> Mon frère travaille à Bruxelles.
> Il se lève à cinq heures du matin.
> Il part à cinq heures et demie.
> À six heures moins le quart il prend le train,
> et à sept heures et quart
> il arrive à Bruxelles-Midi.
> Puis il prend le métro
> vers sept heures vingt
> et il est sept heures et demie
> quand il est à son bureau. [36]

Le livre de F. Germer, *A l'heure française*, publié à Anvers et à Amsterdam, en 1974 [37], contient, lui aussi, quelques velléités de renouvellement à signaler. Y voisinent en effet des récits hyperexotiques, hyperconnotés par les réalités françaises [38] et des récits dont la fiction est située avec précision sur la grande terrasse du port d'Anvers et à la gare centrale de Bruxelles, et dont les personnages sont typés par une fonction... de valeur quasi indicielle : boire de la bière ! Mais de tels récits demeurent rares et ne répondent pas à un projet d'ensemble véritablement « transculturel ».

On le voit, ce n'est pas encore sur le terrain belge qu'a émergé une véritable prise de conscience des ressources possibles d'un enseignement à dimensions multiculturelles ou rattaché de plus près à l'identité culturelle des apprenants.

b) *Les grandes réalisations*

Le *Course in Current English, Level 3* [39], publié par le Centre national pédagogique de la Société tunisienne de diffusion se caractérise par un effort pour faire alterner dialogues et récits qui se réfèrent aux réalités anglaises et aux réalités tunisiennes et plus largement maghrébines, et pour les comparer dans des exposés généraux sur les structures de la société. Ces comparaisons peuvent rendre sensibles à l'apprenant à la fois la spécificité et la relativité des usages et des valeurs.

Ainsi, dès le début du niveau 3, l'apprenant est invité à comparer

[36] P. 36.
[37] *Ouv. cité.*
[38] Voir ci-dessus, p. 00.
[39] G. Apsden, B.E. Foster, A. Gmar et R.M. Payne.

deux histoires : celle d'une famille anglaise [40] et celle d'une famille tunisienne dont un jeune Tunisien assume le rôle de narrateur [41]. La généalogie, également figurée par le dessin, trouve ici aisément forme dans un récit. La comparaison entre des récits historiques consacrés à l'Afrique du Nord et des récits historiques consacrés à l'Europe pourra témoigner, quant à elle, pour l'apprenant, du rôle des phénomènes historiques, par exemple des invasions, sur l'environnement en général et sur le sien en particulier [42]. Bien plus, les auteurs de l'ouvrage présentent l'histoire de la Tunisie selon un point de vue auquel celui de l'apprenant peut s'identifier, dans la mesure où le rôle de narrateur est prêté également à un expert tunisien, s'adressant à des narrataires étrangers. Très habilement, par le jeu des rapports entre narrateur et narrataire, l'ouvrage pousse l'apprenant à s'identifier non au destinataire de l'histoire mais au destinateur. Il lui est confié, par personne interposée, un rôle producteur.

En Afrique noire, de nombreux efforts ont été poursuivis dans la même direction, que ce soit pour l'enseignement de l'anglais ou du français.

Ainsi Kenneth Cripwell [43] réclame, non seulement des méthodes qui soient adaptées aux objectifs des apprenants, — travailler dans un hôtel, ou viser à un enrichissement culturel, — et à leur âge [44], mais des méthodes qui tiennent compte de leur réalité quotidienne.

Selon lui, une méthode audio-orale, plus fondée que la méthode directe sur les apports de la linguistique, peut offrir au récit un emploi assez fréquent sous forme d'énoncés en situation ou de textes de lecture capables de susciter la productivité langagière des élèves, « l'habitude de manier des structures et du vocabulaire anglais, afin qu'ils soient capables de s'en servir » [45].

Aussi, à des situations trop exotiques, qui ont pour cadre l'Angleterre, celle du métro de Londres par exemple [46], Cripwell propose de

[40] P. 4.
[41] P. 8.
[42] P. 58.
[43] *Ouv. cité.*
[44] P. 10. Selon ces buts et ces âges, il préconise quatre méthodes : grammaire et traduction, la méthode directe, la méthode par la lecture, la méthode audio-orale. Ce n'est évidemment pas ici l'endroit de mettre Kripwell (et d'autres) en garde contre l'emploi de l'article défini (*la* méthode audio-orale) : on ne sait que trop bien qu'il y a différentes méthodes d'utilisation de(s) techniques audio-orales.
[45] *Ouv. cité*, p. 34.
[46] Voir ci-dessus, pp. 28-29.

substituer des situations familières aux Africains. Il commente ainsi, en l'approuvant, la réaction d'un professeur aux données du manuel traditionnel et le donne comme exemple d'efficacité linguistique : « Dans l'exemple de tout à l'heure, le professeur, au cours suivant, adapte la situation du métro de Londres pour la présenter dans le cadre de la gare routière du pays. La langue utilisée était analogue et les élèves n'eurent aucune difficulté à comprendre et à apprécier cette situation locale. En quelques minutes, le professeur put attirer leur attention sur les phrases suscitées par le contexte. » [47]

Aux dires de Cripwell, ce type de substitution vaut, bien sûr, pour toutes les formes de récits oraux, y compris la « dramatisation », le professeur pouvant ainsi mieux centrer l'attention des apprenants sur la maîtrise des structures de la langue, sur la prononciation, bref sur les aspects linguistiques de l'apprentissage. D'une façon générale, cette prise en considération de contextes familiers aux apprenants permet, selon Cripwell, l'établissement d'un équilibre entre des structures et des contextes qu'on ne peut envisager les uns sans les autres, ou primant les uns sur les autres : « Certains disent que seule une situation réelle de communication peut amener le langage réel et que le choix du contexte est donc plus important que les structures. D'une certaine façon, c'est l'argument employé par les partisans de la méthode directe. Comme nous l'avons vu, il est difficile, avec cette méthode, d'établir une progression dans le cours. Celui-ci comporte des contextes plus ou moins chargés de signification pour les élèves d'une classe. Si l'on insiste trop sur cet aspect de l'enseignement, le cours ne sera plus audio-oral au sens strict du terme. D'autre part, si l'on met trop l'accent sur les structures, le sens risque de disparaître. L'élève apprend à verbaliser, non à communiquer ; c'est comme s'il apprenait des suites de nombres ou des sons dépourvus de sens. Malheureusement, beaucoup de défenseurs de la méthode audio-orale laissent se créer une situation de ce genre. La tentation est grande de laisser les structures dominer tout le cours, car il est difficile de trouver des contextes qui permettent bien à la fois de présenter les structures et de vérifier le transfert et la production. » [48]

L'enseignement du français en Afrique a pu progresser grâce à des tentatives analogues à celles des Anglais, surtout celles de Jacques Champion et de son équipe, celles du BELC, et celles du BPES. [49] créé en 1972 par l'Université de Mons.

[47] p. 34.
[48] p. 43.
[49] « Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire ».

Si Jacques Champion, dans son livre *Les langues africaines et la francophonie* [50], reconnaît aux méthodes fondées sur le « français fondamental », telles que la collection *Lire et savoir* ou *Voix et images de France*, diffusé par le CREDIF, le mérite d'avoir fait accomplir à l'enseignement un pas en avant dans l'adaptation aux besoins des apprenants, il en précise les limites : la présence d'un vocabulaire qui reste exotique pour les élèves africains, si « fondamental » soit-il... Aussi suggère-t-il aux enseignants déjà pourvus de ces méthodes de remplacer, au moins au premier niveau, une partie du vocabulaire proposé par un certain nombre de mots qui renvoient aux réalités africaines. Que « mangue », « cocotier », « palabre » remplacent « pomme », « sapin », « justice » [51] !

C'est dans cet esprit qu'il salue une méthode élaborée par le BELC, sous la direction de Jacques David, dès 1964 : *Pierre et Seydou*, qui renouvelle le vocabulaire fondamental.

Cette méthode de français à l'usage des élèves africains anglophones du second degré fut à l'origine entreprise pour le compte du Secrétariat d'État aux Affaires étrangères, chargé de la coopération, à l'intention des lycées du Cameroun occidental. Les recherches, poursuivies à la fois en France et en Afrique, commencèrent en septembre 1962 et aboutirent à la première édition du premier livre de la méthode en 1964 [52]. Le second livre parut en 1967, le troisième en 1976, le quatrième demeurant à l'état de projet. Dès les années 60, la méthode se répandit tant en Afrique de l'Est et du Sud-Est qu'en Afrique occidentale [53].

C'est que la méthode fut d'emblée appréciée par son adaptation et à la situation linguistique particulière des pays d'Afrique anglophone d'après l'indépendance et aux aptitudes particulières des élèves africains, à leur identité commune d'Africains.

D'une part, en effet, la nécessité d'un enseignement du français comme langue de communication avec les pays d'Afrique francophone s'était fait sentir après l'indépendance et plus largement d'un bilinguisme capable d'assurer une unité africaine compromise par l'existence

[50] *Ouv. cité.*

[51] Voir J. CHAMPION, *ouv. cité*, p. 91.

[52] Édition améliorée en 1969.

[53] Outre le Cameroun, le Libéria et la Zambie l'adoptèrent officiellement, tandis que le Kenya, le Ghana, le Malawi et l'Ouganda recommandent officiellement le choix entre *Pierre et Seydou* et *Le français pratique* de S.A.M. PRATT et O. BHÊLY-QUENUM (Londres, Longman). Cette dernière méthode a adopté un compromis entre les techniques les plus révolutionnaires et les habitudes ancrées chez les professeurs. Voir J. DAVID, *Ouv. cité*, pp. 153-154.

de 1.200 langues. Cela impliquait, comme le montre Jacques David dans son ouvrage sur le français en Afrique, la réalisation des objectifs suivants : « Ability to understand the message of an oral text, not necessarily to translate it or to comprehend every word ; ability to interpret a written text ; ability to write a couple of pages ; ability to hold a simple conversation : those are the four skills we may aim for in our pupils at secondary level. » [54]

D'autre part, l'on comprit que le français requis n'était plus le français de France, mais le français tel qu'il est pratiqué en Afrique. J. David écrit que « it is not with France that Ugandans will need to communicate first, but with their immediate neighbours in the Congo, Rwanda and Burundy » [55].

Enfin, l'enseignement devait et pouvait s'accorder aux aptitudes d'élèves qui « possédaient » déjà pour la plupart deux langues, dont la mémoire orale était développée par la culture dominante ainsi que les facultés d'imitation et de simulation.

Or, dès les premiers livres, phase d'initiation, *Pierre et Seydou* répond à ces besoins : par le primat accordé à l'oralité, à l'apprentissage de la langue parlée [56], — sans que pour autant l'écrit soit sacrifié, — par l'élargissement du « français fondamental », sur lequel il s'appuie, au domaine africain [57], par la mise en scène de personnages africains et par l'exploitation du contexte de civilisation de l'Afrique francophone [58].

Ouvrons le livre II. Composé de 20 courtes leçons, il met en scène, dans des situations variées, trois personnages de jeunes Sénégalais : Pierre, sa sœur Jeannine et leur ami Seydou. Ces situations marquent les étapes du voyage de Pierre et Jeannine dans divers pays d'Afrique francophone, jusqu'à leur retour à Dakar. Seule la dernière leçon comporte une ouverture vers la France, par la narration du départ et du séjour de Seydou à Boulogne-Billancourt comme stagiaire aux usines Renault.

L'acclimatation au contexte français s'effectue donc progressivement

[54] *Ouv. cité*, p. XIII.

[55] Ibid.

[56] *Pierre et Seydou 2* (Paris, Hachette, 1967), p. 6 (préface de Denis GIRARD, directeur du BELC à l'étranger).

[57] Allégé sur certains points, le corpus du « français fondamental » est enrichi « dans des limites raisonnables, pour tenir compte des réalités africaines et cela non pas en sacrifiant à un « exotisme » facile, mais en procédant à quelques élargissements dans des zones où ils nous ont semblé s'imposer : vocabulaire de la nature, par exemple, de la parure, des transports aériens ou maritimes, etc. » (*Ouv. cité*, livre du maître, p. 1).

[58] *Id.*, p. 6.

par le récit d'un voyage en Afrique francophone où, si sont posés les problèmes de l'alphabétisation au français et de l'utilité de celle-ci, le respect des réalités, croyances et coutumes africaines est tout aussi présent dans la fiction proposée que prôné dans la narration [59]. De la sorte, le récit de voyage ne présente pas les mêmes inconvénients que s'il s'agissait de pays réellement exotiques pour les Africains anglophones [60].

Chaque leçon comporte des micro-récits : récits-dialogues ou récits sous forme de lettres. Ceux-ci ne jouent pas uniquement sur des toponymes, mais sur des réalités économiques africaines, — un marché ivoirien, avec son atmosphère et ses produits locaux (leçon 2), une usine à caoutchouc (leçon 7), une plantation de cacaoyers (leçon 9), une communauté de pêcheurs (leçon 10), — ou sur des données culturelles, — les danses (leçon 4), un théâtre de village (leçon 5) ou des légendes (leçon 6), — le tout assorti de photographies de visages et de scènes typiquement africains.

Divers types de récits se plient naturellement au rôle de véhicule de ces réalités.

Ainsi, une visite de Pierre et de Jeannine dans une plantation de cacaoyers au Cameroun francophone est narrée sous forme d'une lettre à Seydou. La fiction, un voyage en voiture plein de péripéties provoquées par un opposant appelé dans le jargon local « savon », — la terre ramollie par la pluie, — ressort d'une narration fonctionnelle qui met au premier plan les fonctions d'un camion, du chauffeur, et donc utilise les verbes et expressions appropriés [61].

De la même façon, le spectacle d'une pièce de théâtre dans un village malien est relaté par une lettre de Jeannine à ses parents [62]. Le récit, à la fois indiciel, par l'atmosphère qu'il reproduit, et fonctionnel, non seulement met en scène des éléments africains : tam-tam, nattes, pagnes, boubous, propres aux décors et aux costumes, mais suit les gestes des acteurs, démonte les procédés et, sur le mode itératif, les sujets traditionnels des pièces.

Enfin, dernier exemple, à travers une conférence sur l'art nègre prêtée à un professeur sénégalais [63], l'élève anglophone peut prendre

[59] Certaines leçons comportent des dialogues ou récits-dialogues sur cet aspect sous la forme d'une mise en abîme.
[60] Voir ci-dessus, chap. II.
[60] Y compris des expressions comme : « ... les roues ont commencé à mordre » (p. 87).
[62] P. 78.
[63] P. 149.

connaissance de légendes comme celle du serpent royal « bamiléké », qui illustre en fait un phénomène commun à toute l'Afrique : le culte du serpent, et des conceptions communes du vivant et du mort [64].

Tout cela n'empêche pas des incursions dans l'Afrique moderne, avec ses aéroports (leçons 1 et 16), ses dispensaires (leçon 6), ses conseils municipaux à participation féminine (leçon 11), etc., sans quoi cette méthode confondrait respect de la tradition et stagnation.

Ce problème des rapports entre la tradition et le modernisme constitue l'axe autour duquel tourne le troisième livre de *Pierre et Seydou* [65], destiné aux élèves de niveau moyen. Il applique la même méthodologie que les précédents, tout en se présentant sous une forme différente, c'est-à-dire celle de cinq dossiers au matériau beaucoup plus riche et d'utilisation beaucoup plus souple [66]. Comme le précise Francis Debyser, dans l'avant-propos du livre, la créativité y joue un rôle de plus en plus grand. Les exercices s'ouvrent vers des « techniques plus actives et moins réceptives », et « la méthodologie générale, qui débouche souvent sur des possibilités de discussion, de débats, d'enquêtes, et de travaux individualisés doit permettre l'initiative et la créativité dans la classe » [67]. Quant au contenu linguistique, il repose, lui aussi, sur un « français fondamental » adapté à l'Afrique, mais codifié cette fois, tel qu'il apparaît dans un dictionnaire publié par Jacques David et le BELC en 1974 : *Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique* [68].

Et les contenus culturels ? « Il va sans dire, résume Francis Debyser, que les contenus culturels sont centrés sur les réalités africaines et la problématique de narrations engagées dans un processus de développement qui les amène à assumer leurs traditions et leur héritage dans un essor international de modernité. » [69] Et de fait, l'un des cinq dossiers s'intitule *Tradition et modernisme*. Central, il suit deux dossiers, l'un sur l'enseignement, l'autre sur les métiers ; il en précède deux, l'un sur la médecine, l'autre sur le Togo.

Certes, parmi les textes proposés dans les dossiers, le discursif prend le pas sur le narratif. Il n'en demeure pas moins que le récit ne disparaît

[64] Tous ces textes sont suivis d'exercices de réemploi, de fixation, etc., qui tiennent compte des réalités africaines. Voir « livre du maître ».

[65] Paris, Hachette, 1976.

[66] Ces dossiers sont comparables à ceux que propose aussi le BELC aux étrangers se trouvant en France. Voir ci-dessus, chap. III.

[67] Avant-propos de *Pierre et Seydou 3*.

[68] Paris, Didier, 1974.

[69] *Ouv. cité*, avant-propos.

pas tout à fait et qu'il est proposé à l'apprenant comme illustration de sa spécificité africaine.

Par exemple, dans le dossier 2, *Les métiers*, on peut lire un bref récit intitulé *Ali*, au sous-titre doublement annonciateur du mode narratif et du contexte référentiel : « Histoire bien connue en Afrique de l'Est » [70]. Le livre du maître recommande de le présenter comme une petite histoire ou un petit conte, ce qui lui confère une valeur exemplaire possible. Le récit s'installe par l'énumération, à l'imparfait, des habitudes d'un jeune Africain qui passe ses journées à l'ombre d'un manguier, à dormir et à rêver, et se contente pour toute nourriture de mangues et de poissons frits qu'il lui arrive de pêcher. Le syntagme « Un jour... » produit la rupture attendue dans cet équilibre initial : il introduit l'évocation de l'arrivée d'un homme d'affaires occidental très riche. S'ensuit un dialogue du héros, Ali, et de l'homme d'affaires sur leurs rôles respectifs [71]. C'est la dernière réplique d'Ali qui amène le retour... à l'équilibre final et qui contient la « moralité » de l'histoire. À l'homme d'affaires qui se glorifie, à 40 ans, d'avoir, en travaillant dix heures par jour toute sa vie, gagné assez d'argent pour pouvoir bientôt se reposer, Ali répond : « Prenez mon exemple. J'ai vingt ans et je n'ai jamais travaillé un seul jour. Depuis que je suis né, je me repose au soleil sans rien faire. Alors, pourquoi travailler si énergiquement et si longtemps ? » Le narrateur termine : « Et il s'est rendormi. » [72] Ce récit, non seulement contient des termes qui désignent des réalités africaines, mais apparaît comme exemplaire d'une mentalité et d'un art de conter également africains.

Il en est de même d'un texte proposé dans le dossier *Tradition et modernisme*, intitulé *L'arbre fétiche*, d'après l'écrivain dahoméen Jean Pliya [73], qui narre le vain refus par un groupe de prisonniers d'abattre un iroko, arbre fétiche.

Ces exemples [74] ne sont évidemment pas isolés ; l'on pourrait en citer d'autres dans les autres dossiers. Ils témoignent en tout cas de la vivacité du récit, de sa productivité, comme de la possibilité de faire prendre conscience aux apprenants, en langue française, de leur « africanité ».

[70] *Id.*, pp. 24-25.

[71] A noter la présence de deux photographies qui illustrent chaque rôle de façon très adéquate.

[72] *Id.*, p. 25.

[73] Pp. 44-45.

[74] Ces exemples donnent lieu, eux aussi, à divers exercices, de reconstitution, de vocabulaire, de grammaire, de dramatisation, de production de récits et à des débats.

C'est aussi le cas du programme réalisé par Jacques Champion, tandis que le BPES ira plus loin en s'adaptant aux réalités plus proprement nationales des apprenants du Rwanda. C'est, enfin, la voie que prétend suivre le GIRCEL [75] en concevant des cours de langues étrangères destinés, chaque fois, à un groupe d'apprenants déterminé, en vue de promouvoir, ensemble avec l'apprentissage d'une langue étrangère, l'identité culturelle spécifique de ce groupe.

Jacques Champion, quant à lui, s'est fixé un programme plus vaste qu'il a commencé à réaliser au Zaïre (alors Congo Kinshasa) en 1966-1967 et qui fait appel à des auteurs africains de textes, littéraires ou non, et le plus souvent à des récits. Il résume ainsi, sans en dire plus, ce programme : « Réalisation d'un vocabulaire fondamental de compréhension, imprégné des réalités africaines, et choix de textes d'auteurs africains, dans des situations africaines ou vécues par des Africains. » [76]

Le BPES fut créé en 1972, après la prise de conscience d'une grave crise de l'enseignement du français en Afrique, qui se manifestait par une forte baisse du niveau des élèves à l'entrée du secondaire. Parmi les causes de la crise fut mise en évidence : « l'inadaptation des programmes, des méthodes et des manuels aux réalités nationales » [77]. C'est alors qu'on expérimenta, dès 1973, de nouveaux programmes qui, en 1977 et 1978, se révélèrent particulièrement satisfaisants dans un petit pays, le Rwanda.

Le nouveau programme contient d'abord trois années de « tronc commun », pendant lesquelles « l'accent est principalement mis sur les difficultés provenant du contraste kinyarwanda-français » [78]. L'enseignement s'effectue à l'aide de la fameuse méthode structuro-globale, audio-visuelle et audio-orale, qui utilise abondamment le récit comme moyen générateur de situations de communication, mais aussi comme moyen de fixation des connaissances linguistiques et comme résultat de la créativité des apprenants. Cela, compte tenu des trois objectifs fondamentaux du cours de langue, selon le BPES : phase de réception, phase d'intégration et phase de production [79]. Ainsi, en deuxième année, les élèves sont aptes à produire eux-mêmes des situations de communica-

[75] « Groupe international de recherche et de conception en matière d'enseignement des langues » (Bruxelles).

[76] J. CHAMPION, *ouv. cité*, p. 236.

[77] B.P.E.S., *XXVII^e stage de spécialisation pédagogiques par les méthodes audio-visuelle et audio-orale* (Mons, Université de Mons, 1979), p. 2.

[78] *Id.*, p. 9.

[79] P. 22.

tion lors d'exercices de dramatisation (diction, narration, interview, jeu dramatique). En troisième année, leur est proposé un exercice de simulation, plus précisément ici « la présentation collective de texte(s) dans le(s)quel(s) les élèves se trouvent impliqués en tant qu'acteurs » [80]. L'exercice de narration est même donné comme un moyen de fixation linguistique privilégié et comme un moyen de curiosité linguistique, un stimulant privilégié du besoin expressif. En effet, malgré les niveaux distincts que je viens d'évoquer, la méthode préconise un ordre de présentation de la matière à enseigner qui corresponde « aux besoins psychologiques et individuels des élèves, besoins d'appropriation des éléments linguistiques nécessaires à leur désir d'expression » [81]. Aussi peut-on enseigner la langue, non selon la logique d'étalonnement des difficultés, mais selon les paliers successifs qui correspondent aux besoins expressifs de l'apprenant. Il s'ensuit que le professeur ne doit pas craindre d'anticiper, car, « dès les premiers exercices de narration ou d'interview, vont se poser les problèmes de la mise en discours indirect, etc. » [82].

Fait le plus remarquable, comme en témoignent les fascicules du « tronc commun » [83], les récits utilisés pour la lecture et l'enregistrement, ainsi que les exercices de narration et de dramatisation demandés aux apprenants, se réfèrent aux réalités du pays.

Ainsi, en fonction de l'apprentissage des expressions de temps et des mots à suffixe *-ier* ou *ière* (formés en particulier sur des noms de plantes), sont proposés comme textes d'étude des récits où ces mots sont formés sur des substantifs qui désignent des plantes locales : coton, banane, palme, thé, café, et dont l'espace narratif, les petites unités de lieu et les acteurs sont inspirés des réalités locales. Citons, par exemple, un récit en deux épisodes qui touche à la vie de la forêt :

1. Épisode de la courge.
2. Épisode de la maison royale. [84]

Quant aux thèmes des applications orales et écrites soumis aux appre-

[80] P. 17.
[81] P. 18.
[82] P. 19. Les auteurs renvoient, à ce sujet, à R. Bastin et à la collection *Guide pédagogique du français sans frontière* (Bruxelles, De Boeck, 1979).
[83] Voir : République rwandaise. Ministère de l'Éducation nationale..., *Français. 2e Tronc Commun. Orthographe et lexique. Progression et exercices (fasc. I). Notes pour l'élève*. B.P.E.S., octobre 1979 ; Id., *Français. 2e Tronc Commun. Programmes et refrains (fasc. II)*, B.P.E.S., octobre 1979.
[84] Id., *Fasc. I*, pp. 26-27.

nants, ils font réellement appel à leur propre expérience. Ainsi leur sont proposés trois types d'exercices de progression lexicale qui constituent de véritables récits oraux dont le matériau diégétique est local :

1. Interview de deux ou trois élèves qui connaissent bien les plantations de thé, depuis la pépinière jusqu'à l'usinage des feuilles.
2. Interview de deux ou trois élèves qui ont participé à la création et à l'entretien d'une caféière, à la récolte et au dépulpage du café, à la vente du café.
3. Interview pour d'autres possibilités régionales : quelqu'un a visité l'usine de Konfgi, ou celle de Mibilizi, etc. [85].

Quant aux applications écrites, ce peuvent être le récit en quelques lignes d'une cueillette, d'une scène de maraude, susceptible d'être ensuite dramatisé : « Si une scène est particulièrement bien contée, le professeur la fera dramatiser par un groupe d'élèves. » [86]

« Particulièrement bien contée... » : sans l'exprimer, les auteurs du manuel paraissent ressentir le rôle que joue la narration en tant que telle, l'art de conter, dans la réalité africaine, et donc les ressources particulières que peut offrir l'Afrique pour l'utilisation du récit en milieu scolaire.

Dans le fascicule de 2e année : *Phonétique, programmes et refrains*, c'est à travers un récit intitulé *La pêche*, que l'élève apprendra les phrases énonciatives, interrogatives, impératives, et par la lecture d'histoires d'éléphants qu'il se familiarisera avec les oppositions [l] [R]. Le fascicule propose, non point un couplet absurde [87], mais le récit itératif de la journée d'une famille africaine modeste, la famille Mudenge, avec son habitat spécifique (une hutte sur la colline, au milieu des euphorbes), ses dimensions habituelles (sept enfants), son caractère élargi (avec grand-père à la maison), et ses mœurs, plus particulièrement sa répartition traditionnelle des rôles masculins et des rôles féminins. Lisons :

> La mère est à l'intérieur, debout dans sa cuisine. Elle prépare le repas pour toute la famille : de la viande et des légumes. Elle porte un pagne qui n'est pas neuf. En effet, les enfants vont bientôt retourner à l'école, sauf le plus jeune. Elle a fait coudre de nouvelles jupes, culottes et chemises. Il a fallu beaucoup de tissu et cela a coûté cher ! Comme d'habitude, maman attendra pour remplacer son pagne usagé.

[85] *Id.*, p. 16.
[86] P. 27.
[87] Voir ci-dessus, chap. II, pp. 30-32.

> Bientôt le père va rentrer des champs... C'est un bon cultivateur... et courageux en plus !
> Peu après le coucher du soleil, ils iront dormir. [88]

L'on pourra reprocher, — c'est le revers de la médaille ! — à ce type de fiction le risque de maintenir des stéréotypes traditionnels et de les imposer aux apprenants, par concession à la vie locale. Toutefois, on saura gré à la méthode du BPES de ne pas réduire l'élément culturel local à l'élément traditionnel, tout en le maintenant puisqu'il existe, et de tenir compte aussi d'une modernisation des mœurs également existante. Ainsi les élèves peuvent lire la lettre de vacances d'Agnesta, jeune fille qui lit, écoute la radio, et évoque sa mère comme une « dame très active », sans que cette activité se rattache, cette fois-ci, aux travaux domestiques [89].

Au niveau du cycle supérieur, les enseignants et les apprenants du BPES ont à leur disposition des dossiers qui comportent des modèles pédagogiques et des recueils de textes. Nous y retrouvons la formule du BELC [90], adaptée au milieu africain avec quelques ouvertures sur les problèmes généraux du Tiers-Monde, et du monde en général, dans un esprit de véritable transculturalité.

C'est ainsi qu'en 4e année d'apprentissage, l'on peut exploiter des dossiers comme *La sécheresse, Hier et aujourd'hui, Aspects divers de la condition féminine, L'habitat, L'épopée* ; en 5e année : *L'explosion urbaine dans le Tiers-Monde, L'urbanisation, Au bout du fil, L'argent* ; en 6e année, des recueils de textes comprenant des portraits de femmes. Les thèmes qui donnent aux dossiers leurs titres sont souvent véhiculés par des textes narratifs ou même, comme on peut le voir avec *L'épopée*, se référant à la narration même, à un type de narration locale particulièrement développé.

Dans un dossier intitulé *L'argent*, destiné à des étudiants des sections économiques de la 5e année secondaire [91], que je choisis comme exemple, les textes destinés à transmettre un contenu structural, grammatical, lexical et stylistique, y compris les ressources de l'ironie, de l'humour et de la satire, se répartissent en « article de journal, publicité, chanson, récit littéraire, roman, pièce radiophonique, sketch humoristique, portrait, texte de réflexion » [92].

[88] *Fasc. II*, p. 21.
[89] P. 28.
[90] Voir ci-dessus, chap. III, pp. 61-66.
[91] Voir : *Français. 5e année secondaire : Dossier du maître*. D 6 D 7 ; *l'Économie*. B.P.E.S., octobre 1979.
[92] P. II.

Sans doute le récit littéraire y est-il abondamment employé et exploité en fonction de ses caractères propres [93], mais la narrativité marque également les articles de presse, les pièces radiophoniques proposés où « l'utilisation stylistique des temps est aussi plus d'une fois mise en relief, de même que les différentes manières de rapporter le discours » [94].

La production narrative des apprenants est suscitée par les nombreux exercices oraux et écrits, — résumés, dramatisations, lettres, petits récits fonctionnels, — qui leur permettent de transposer librement les modes d'expression appris dans des situations variées et selon leur point de vue personnel.

Une fois de plus, — il faut le souligner ! — les textes des lectures et les exercices sont adaptés. Le choix du thème du dossier répond chaque fois à des motivations locales, et le thème lui-même est présenté selon les réalités locales. Utiliser, au Rwanda, un dossier sur l'argent, c'est tenir compte d'abord d'un mot (amafaranga) qui gagne du terrain dans les conversations de ce pays, c'est déjà se référer à toute une culture locale : « Que le thème de l'Argent soit susceptible de motiver les élèves et de les pousser au travail personnel, à la recherche et à la réalisation d'applications nombreuses et intéressantes, nous semble confirmé à la fois par les proverbes rwandais sur la richesse dans la tradition et par les chansons que l'Argent inspire aux jeunes compositeurs d'aujourd'hui. » [95] Quant aux thèmes précis des textes narratifs ou autres utilisés, ils vont de l'origine de la monnaie et du rôle de l'or dans les échanges internationaux, à la Banque du Rwanda, au bakchich, et au thème... multiculturel de la relation entre l'argent et le bonheur ! [96]

2. Récits à tendance mythologique et légendaire

Le rôle d'acculturation des apprenants à leur propre culture, à leur communauté d'origine, par le biais de la langue seconde, avant toute acculturation au pays de la langue-cible, ne peut être dévolu, lui non

[93] Voir ci-dessous, chap. V, pp. 152-153.
[94] P. III.
[95] Dossier *L'argent*, p. III.
[96] Comme on le pense bien, il ne m'appartient pas d'émettre ici même un jugement sur la « moralité » de cette prise de position ni sur son rapport avec un système économique donné.

plus [97], aux seuls récits à tendance réaliste. Dans diverses parties du monde, et en particulier celles où la « langue des contes » [98] demeure vivace, où elle s'identifie avec une perception privilégiée au monde, certains auteurs de méthodes d'enseignement des langues ont compris les ressources que peut offrir le récit à tendance mythologique ou légendaire dans la transmission à l'apprenant de sa propre culture par le véhicule de la langue-cible.

a) *Les réalisations*

Certains cours de russe, — nous l'avons déjà vu plus haut [99], — comme celui de Nina Potapova, introduisent sporadiquement un appel à l'interculturalité à travers l'utilisation du conte, genre narratif particulièrement à l'honneur en Russie. L'auteur, rappelons-le, après avoir soumis un conte russe à la lecture, convie les apprenants, le plus souvent des adultes français ou francophones, à puiser dans leur folklore national et à raconter en russe un de leurs contes [100]. De la même façon, et tout aussi discrètement, les apprenants anglophones, auxquels s'adresse le cours *Русский язык* de M. Fridman, sont invités à comparer le « matériau lu », en grande partie inspiré par le folklore russe, à un matériau similaire dans leur culture d'origine [101].

Certains auteurs de méthodes ou de programmes pédagogiques recourent toutefois au conte et à la légende dans un esprit *délibérément* transculturel, pour l'apprentissage de la langue seconde.

Le cours d'arabe pour anglophones, de Hadia M. Harb et Raja T. Nasr, publié à Beyrouth en 1973 [102], participe de cet esprit. Il est entièrement composé de récits à fonds culturel, plus précisément de légendes et de contes, dont la majorité sont tirés de la culture anglaise tout en étant adaptés par des auteurs arabes. Le livre comprend, à côté de contes libanais, des récits légendaires comme *Man in the Forest* [103], centré sur Robin Hood, ou des contes de fées de type européen par leur structure narrative et par leurs personnages, comme *A Girl's Dream* [104]

[97] Voir ci-dessus, chap. III.
[98] Voir H. GOBARD, *ouv. cité*, qui l'oppose à la « langue des comptes ».
[99] Voir plus haut, pp. 76-77.
[100] N. POTAPOVA, *ouv. cité*, p. 52.
[101] M. FRIDMAN, *ouv. cité*, p. 5 (préface).
[102] *An Immediate Colloquial Arabic Course*. Beyrouth, Librairie du Liban et Beirut College for Women, 1973.
[103] Leçon 8, pp. 51-54.
[104] Leçon 1, pp. 1-5.

ou *The Best Answer* [105], selon la traduction anglaise qui se trouve en regard de l'original arabe.

Le premier conte, *A Girl's Dream*, débute comme un conte européen par une amorce :

> There was a little girl who had everything she wanted...

Cette situation initiale de satisfaction est rompue par un événement : l'arrivée d'un ange qui demande à la petite fille de formuler trois vœux. Le premier, « que tout soit sucré », comme le second, « que tout soit en or », entraînent des résultats excessifs... et donc décevants. Le troisième seul est exaucé : « être heureux avec ce que l'on a ». Dans sa situation finale, le récit ramène la petite fille à la réalité, celle d'un rêve qui vient lui donner une bonne leçon de sagesse. La structure narrative de ce récit, passage du conte au récit de type réaliste à la fin, la structure fictive du conte dans le récit avec ses trois séquences de « provocations » et d' « épreuves », et les qualifications des personnages, par exemple les cheveux dorés de la fillette, ne sont pas de nature à dépayser les jeunes lecteurs anglophones. Il en est de même du conte, vrai conte cette fois, *The Best Answer* qui fait fonctionner cinq personnages : un roi, sa fille et trois prétendants dans des séquences qui participent de ce que Propp a appelé le « canon international » du conte : un projet de mariage, l'entrée en scène des prétendants, les épreuves auxquelles ils sont soumis, le choix du plus sincère.

Le livre de Harb et Nasr peut permettre à l'apprenant, en même temps qu'une acquisition purement linguistique des structures de la langue arabe, une appréciation du folklore libanais par comparaison avec un folklore anglo-saxon ou européen en général.

Comme le montre Jacques Champion, dans son ouvrage sur l'enseignement du français en Afrique [106], la collection *Lire et savoir*, destinée aux Africains, a joué un rôle analogue, en proposant aux apprenants des récits et plus particulièrement des contes français [107], certes, mais aussi des contes et légendes africains, par exemple *La légende de N'Zi le Grand, guerrier d'Afrique* [108]. A la faveur de ces récits, la collection *Lire et savoir* peut transmettre un vocabulaire relativement réduit, de haute fréquence et assimilable, emprunté au « français fondamental ».

[105] Leçon 14, pp. 100-105.
[106] *Ouv. cité.*
[107] Voir ci-dessus, chap. III, pp. 75-76.
[108] De G. Kouadio Tiacoh. Abidjan, C.E.D.A., 1974.

Jacques Champion lui-même, comme il l'affirme, préfère rester fidèle au programme qu'il a commencé à réaliser au Zaïre, en 1966-1967, pour la seconde année du secondaire [109], c'est-à-dire, rappelons-le, à la réalisation du français fondamental à travers un vocabulaire imprégné de réalités africaines et de « textes d'auteurs africains, dans des situations africaines ou vécues par des Africains » [110]. Ainsi, parmi ces textes, rassemblés dans des recueils comme *Pages africaines* [111], *Matins d'Afrique* [112] ou le *Livre unique de français de l'écolier africain* [113], il va sans dire que les récits folkloriques figurent en bonne place.

C'est au Brésil cependant, avec le cours *Junior English Program* ou *JEP* [114], cours d'anglais produit par l'Institut de langues Yázigi de São Paulo et plus particulièrement par Catherine Young Silva, que le rôle du récit non réaliste et emprunté à la culture du pays de l'apprenant a été le plus pensé, expliqué et appliqué dans ses moindres détails.

Ce programme, destiné à des préadolescents brésiliens (de 10 à 12 ans), ajoute à la pure dimension linguistique une dimension humaine et plus précisément écologique, dans le sens large, afin de préparer les enfants à devenir des individus responsables dans la société. Pour ce faire, il s'efforce d'impliquer les apprenants dans des situations écologiques, soit directement, par des projets créatifs à exécuter dans la classe ou en dehors [115], soit indirectement, à travers les aventures de personnages qui évoluent dans l'univers fictif des contes et des récits légendaires [116].

Cette utilisation du récit est fondée sur l'idée qu'une langue étrangère est un code de communication, certes, mais ne doit pas imposer pour autant une culture étrangère, surtout à de jeunes élèves. Aussi bien les récits proposés s'inspirent-ils, dans ce premier temps de l'apprentissage d'une langue étrangère, de l'héritage culturel des jeunes Brésiliens, héritage façonné par une multiculturalité dont ils n'ont pas toujours conscience. C'est à ce titre que le « programme » privilégie le rôle véhiculaire des récits et des contes qui expriment « the deep workings of a people's collective mind and spirit » [117], qui révèlent comment indivi-

[109] *Ouv. cité*, p. 236.
[110] Ibid.
[111] Paris, Hatier, 1963.
[112] Paris, Hatier, 1959 et 1964.
[113] Paris, Hachette et Istra, 1977 (Institut pédagogique africain et malgache, I.P.A.M.).
[114] Voir *JEP* 6. *Manual du professor*. São Paulo, Instituto de Idiomas Yázigi, 1979.
[115] P. 53.
[116] P. 58. Voir aussi Préface de Francisco Gomes de Matos, p. 10.
[117] P. 10.

dus et peuples comprennent leur environnement naturel et réagissent à son égard, comment une société s'est développée. Considérablement plus que les autres méthodes que j'ai évoquées jusqu'à présent, la méthode du *JEP* s'appuie sur les recherches effectuées dans le domaine du mythe, de la légende et du folklore par des Schelling, Lévi-Strauss, Jung, Goethe... [118]. A partir des données théoriques élaborées par ces auteurs sur les origines et la signification humaine des mythes, mais à travers des récits bien concrets et selon un objectif tout aussi concret : l'apprentissage de l'anglais, le *JEP* s'efforce d'approfondir chez les jeunes Brésiliens la conscience de leur identité, de leur lien avec l'histoire de leur peuple, dans son passé et dans ses perspectives d'avenir.

Aussi une partie non négligeable du cours *JEP* repose-t-elle sur un récit suivi, *The Magic Glasses*, dont la fiction utilise à la fois la mythologie et la science-fiction, par le biais de personnages venus d'autres planètes et proposant leur propre vision de la Terre : « The combination of S.F. and mythological elements in JEP's story blend harmoniously with the dominant scenario : the reality experienced by learners on Earth. » [119]

L'introduction de la science-fiction dans un récit didactique constitue une nouveauté qui pourrait être exploitée d'une manière encore plus poussée, peut-être principalement dans les sociétés industrialisées. La science-fiction, en effet, y tend de plus en plus, sinon à supplanter le merveilleux et le fantastique, — expression de l'imaginaire plus conformes à ces sociétés que le mythologique, — du moins à les entraîner dans son sillage. Le livre, la bande dessinée, le film célèbrent l'avenir du futur, fût-il celui de la machine... à remonter le temps.

À ce propos il est à signaler les projets du groupe d'auteurs, travaillant au sein du GIRCEL, qui élaborent des récits (écrits et dessinés) où se combinent précisément le réalisme, le fantastique et la science-fiction, des récits où le dynamisme de tous ces éléments est exploité.

Pour en revenir au *JEP*, la présence des personnages d'enfants de l'âge des élèves et issus de diverses régions du Brésil permet d'abord un processus d'identification. C'est ainsi que sont d'abord impliqués trois personnages d'enfants : Roni, petit garçon de douze ans, venant de Salvador (Bahia), et deux petites filles, Diacui, de Santarem, âgée de onze ans, et Ana Maria, âgée de dix ans, de Porto Alegre [120]. Chaque

[118] Ibid.
[119] P. 26.
[120] Voir *Ouv. cité*, p. 11 : « JEP characters ».

personnage est doté de qualifications ou indices ethno-culturels physiques (couleur des cheveux et de la peau, vêtements) et psychologiques précis ; les premiers se révèlent dès les premières images qui servent de support au récit, les seconds au fur et à mesure de l'évolution du récit.

Mais, dans la mesure où l'espace narratif où se situe la fiction, la forêt légendaire de Morena, peut être le lieu de tous les possibles, entrent aussi en scène des personnages à la fois non humains ou surhumains, mais proches de l'homme ou de l'humain. Ce sont essentiellement des animaux plus ou moins personnifiés, comme Trombeta, le jacamin [121], animal familier de Diacui, le chat parlant Gipsilon, divers oiseaux ; des personnages issus du folklore latin, — ce qui permet un rappel des origines gréco-latines de la culture luso-brésilienne, — comme Éole, représentant de l'étranger méprisant et ethnocentrique ; des personnages légendaires ou mythologiques issus du folklore indien, comme les amazones, Saci, guide et interprète de la forêt, la célèbre Iemanja, reine de la mer ; enfin des personnages de science-fiction, comme Wyz, visiteur descendu de la planète Sidérius.

Le récit raconté, ou fiction, se développe à travers les séquences propres au conte et inventoriées par Propp qui, dès 1928, en montrait l'efficacité dynamique et n'a pas été démenti : rencontre, désir, quête, épreuve, conquête, l'action rebondissant grâce à la présence d'opposants et d'adjuvants. L'on peut résumer aisément l'histoire des *Magic Glasses*, qui se poursuit durant les six volumes du *JEP*. C'est par une succession de rencontres que le récit s'installe. Trois enfants se rencontrent dans la forêt de Morena, Roni, Diacui et Ana Maria, et décident de camper ensemble. Saci, guide et interprète de la forêt se joint à eux. Après quelque temps, ils trouvent Wyz, vieux savant venu de la planète Sidérius dont les habitants vivent dans la paix et la liberté, et son compagnon Éole. Wyz narre les circonstances de son excursion sur terre : il était plein d'illusions au sujet de la terre, mais il en a vu les aspects les plus sombres, grâce aux lunettes magiques que lui a données Manarès, son mentor. Horrifié, il décide d'aider les humains et emporte les lunettes magiques. Accompagné d'Éole, qui s'était d'abord opposé à sa mission, Wyz arrive dans la forêt de Morena. Après ce bref récit dans le récit, l'action se noue. Wyz prend le groupe dans un vaisseau spatial. Les enfants essayent de voir la terre à travers les lunettes magiques de Wyz, mais n'y parviennent pas. Roni a une idée : qu'ils fabriquent eux-

[121] Oiseau du centre-nord du Brésil, que certains Indiens adoptent comme animal domestique. En anglais : trumpet-bird.

mêmes des lunettes. Après une demande à Manarès, ils obtiennent la formule qui se trouve dans un parchemin marqué « top secret » : ils doivent confectionner les lunettes à l'aide de sept éléments magiques, dont six sont à découvrir dans le pays, et le septième, le plus difficile, dans leur cœur : leur identité en tant que groupe.

La découverte de la formule des lunettes magiques ouvre l'étape centrale de l'histoire : la quête des ingrédients qui composent la formule et qui symbolisent la paix, l'amour dans le monde, et l'identité. La quête, — véritable voyage initiatique, — se poursuit à travers une succession d'épreuves qui mettent en jeu des obstacles soit naturels (la forêt où l'on s'égare, le tronc d'arbre par lequel il faut passer [122]), soit dressés par des monstres ou des dieux (une tempête). Mais grâce à leur persévérance et à l'aide d'un certain nombre de personnages comme la déesse Iemanja ou le premier homme Mavutsinim, les enfants découvrent peu à peu les ingrédients recherchés : la « muiraquita » verte [123], la pierre bleue, le crabe doré, le blanc « caa-putiraua » [124] et la coquille blanche. C'est Diacui qui découvre le système en traçant sur le sable les initiales du groupe : S.T.E.W.A.R.D. ! « That's what they were ! They were the stewards of their country, and of everything in it. » [125] Grâce aux lunettes, les enfants voient alors ce que pourra devenir la terre lorsque les habitants en prendront soin.

L'on voit que, comme pour le conte russe, le canon international se moule dans un contexte typiquement brésilien, à la fois familier à l'apprenant et capable de renouveler en lui les sources du rêve et de nourrir en lui la fonction imaginative.

Mais, on l'a vu, ce récit revêt une dimension initiatique qui en fait plus qu'un texte clos sur lui-même et sur l'espace imaginaire, qui en fait, non certes un « message » à déchiffrer, — les élèves ayant de dix à douze ans, — mais un discours dont le sens s'impose progressivement au cours de l'action et à travers la maturation des personnages : prendre conscience de son identité culturelle et assumer son rôle de protecteur de l'environnement, qui en est un reflet.

Plus précisément, les apprenants peuvent suivre, à travers la fiction des « lunettes magiques » et une narration qui évolue selon leurs propres progrès linguistiques, la progression d'enfants de leur âge vers plus de

[122] Il n'est pas sans rappeler la « vagina dentata » de nombreuses mythologies. Voir Mircea ÉLIADE, *Aspects du mythe* (Paris, Gallimard, 1963), p. 102.
[123] Amulette, probablement de jade.
[124] « Fleur de l'amour » : elle ne fleurit qu'un seul jour.
[125] P. 18.

maturité, de courage et de conscience de leur rôle de « stewards ».

Initiation des personnages et initiation des apprenants à la langue anglaise et à leur culture se confondent en un même mouvement : le destinataire du récit est devenu véritable narrataire, impliqué dans ce récit.

Le *JEP* tient compte aussi de l'importance qu'a pu prendre la culture visuelle dans l'actualité et dans la vie de l'élève [126] et de son rôle motivant. Ainsi offre-t-il à l'enfant un livre d'illustrations en couleurs pour chaque chapitre du récit, ainsi qu'un jeu d'affiches, créés par un artiste brésilien connu, Zélio. Mais l'art de l'illustration de Zélio, avec son graphisme doux et mœlleux, son chromatisme vif et éclatant, ne saurait être considéré comme purement décoratif : il constitue, selon Francisco Gomes de Matos, un « laboratoire visuel » [127] qui permet le développement de l'imagination créative de l'apprenant. Il l'aide d'abord à réaliser une approche à la fois « esthétique » et « humaine » du récit ; par le biais de la représentation, il contribue, non à la « mémorisation », mais à la « mémorabilité » [128]. L'on ne saurait trop insister sur cette distinction conceptuelle, souvent effectuée dans les méthodes de langues, mais rarement posée en théorie.

C'est à partir de cette notion de « mémorabilité » que les auteurs du *JEP* ont conçu les exercices dont le récit suivi peut être le départ.

D'abord les auteurs incitent les élèves, par les illustrations du cahier de l'élève, à produire pour chaque séquence du récit (à chaque leçon) leurs propres phrases, dans des bulles restées vides, ou sous les images, selon qu'il s'agisse de s'exprimer dans le style direct du dialogue ou dans le style indirect du récit, la fiction des « Lunettes magiques » demeurant le support de l'expression. À un stade plus avancé, l'illustration peut aussi aider l'apprenant à inventer des sketches fondés cette fois, soit sur la fiction du récit, soit sur son contexte quotidien. Les auteurs de la méthode mettent donc l'accent sur le rôle du récit pour stimuler la production de l'apprenant, comme « création » sous la forme de dramatisations, sans ou avec transfert de situation [129].

b) *Les limites*

Telles sont, en Afrique et en Amérique du Sud, certaines des réalisations les plus importantes d'une méthodologie de l'enseignement des

[126] P. 22.
[127] P. 23.
[128] Ibid.
[129] Pp. 24, 40-41.

langues étrangères fondée et sur le récit et sur l'identité culturelle des apprenants. Comme on a pu le constater, les cours que j'ai évoqués sont destinés, soit à des préadolescents en *début* d'apprentissage, soit à des adolescents *débutants*. Ce n'est évidemment pas fortuit. Parvenus à un certain seuil de leur apprentissage, les apprenants, soit pour des raisons professionnelles liées au contexte économique de leur pays ou à un séjour dans le pays de la langue-cible, soit par curiosité intellectuelle n'éprouveraient-ils pas un besoin nouveau d'ouverture à la civilisation, à la littérature, bref à la culture du pays de la langue-cible ? Et ne pourrions-nous appliquer au récit les objections de certains Africains à l'égard d'un enseignement *prolongé* d'un vocabulaire exclusivement adapté à la culture autochtone, objections que Jacques Champion formule ainsi : « Dans une perspective de développement, le vocabulaire à acquérir n'est pas l'équivalent français du vocabulaire des techniques ancestrales, parfaitement adéquat dans la langue maternelle et même mieux adapté qu'en français, mais celui des techniques modernes, sans équivalent dans les vernaculaires. » [130] Peut se faire sentir chez l'apprenant le besoin, sinon d'une acculturation au pays de la langue-cible, du moins de ce que Gérard Vigner appelle une approche « universaliste » de la langue-cible [131]. Dans ce cas, des récits pratiques, fondés sur la civilisation de la langue-cible, sous les aspects les plus adaptés aux besoins des apprenants, pourraient prendre le relais des récits fondés sur leur propre identité culturelle : ceux-ci auront favorisé, quant à eux, cette imprégnation en douceur par la langue étrangère... qui manque à tant de méthodes d'enseignement !

De la même façon, comme André Reboullet l'a signalé pour le français [132], — mais cela ne vaut-il pas pour toutes les langues ? — l'étude de la culture reste « une des motivations importantes » chez les étudiants qui apprennent une langue étrangère. Encore faut-il qu'ils connaissent suffisamment leur culture nationale... Alors, mais alors seulement, des types de récits comme le récit littéraire peuvent jouer leur rôle de véhicule privilégié pour la culture du pays de la langue-cible.

[130] *Ouv. cité*, p. 236.

[131] *L'enseignement de la civilisation. Une nouvelle définition du contenu culturel*, dans *Le français dans le monde*, n° 106 (juillet-août 1974), pp. 25-37. Gérard Vigner suggère la recherche d'une relation entre civilisation universelle et culture traditionnelle dans l'enseignement du français au Maghreb.

[132] *Civilisation universelle et cultures nationales*, dans *La pédagogie du français langue étrangère*. Sélection et introduction d'Abdelmadjijd Alia BOUACHA (Paris, Hachette, 1978), pp. 116-121.

CHAPITRE V

LE RÉCIT LITTÉRAIRE

Jusqu'à présent, j'ai envisagé le rôle, dans l'enseignement des langues étrangères, d'un certain nombre de types de récits extrêmement variés et susceptibles de versions très nombreuses, qu'ils fussent fabriqués par les auteurs de manuels ou de méthodes, tirés de documents « authentiques » [1], tirés ou inspirés du folklore écrit ou oral, qu'ils fussent de tendance réaliste, ludique ou mythologique. Mais ce champ narratif, si vaste, si vivant soit-il, n'est pas celui, comme nous l'avons vu [2], qui retient encore le plus l'attention des théoriciens du récit. C'est que dans une sémiotique du récit, plus vaste que la simple typologie, il coïncide avec le champ du non-littéraire, par référence au récit le plus couramment reconnu comme tel : le récit littéraire.

Bien que la ligne de partage qui les sépare ne puisse être tracée avec certitude, dans de nombreux cas, — en particulier dans celui qui nous occupe : l'enseignement des langues étrangères, — une leçon-anecdote [3] ne peut quand même être confondue avec un roman ou avec une nouvelle d'écrivain reconnu comme tel, celui-ci ou celle-là se caractérisant précisément par sa... littérarité.

Il ne m'appartient pas ici de chercher à définir cette notion de « littérarité », restée floue et controversée [4]. Je dirais seulement, en me

[1] Voir ci-dessus, chap. III.
[2] Voir ci-dessus, chap. I.
[3] Voir ci-dessus, chap. III.
[4] A ce sujet, on pourra consulter avec profit *Les figures* de Gérard GENETTE (Paris, Seuil, 1966, p. 146), où celui-ci nie la notion d'« objet » littéraire pour lui préférer celle de « fonction » littéraire qui, selon l'époque et les circonstances, « peut investir ou délaisser n'importe quel objet littéraire ». Autrement dit, selon Genette, c'est une décision de l'opinion, ou d'une institution, qui fonde tel ou tel écrit comme littéraire. Dans une perspective sémiotique, Umberto ECO, *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique* (trad. fr., Paris, Mercure de France, 1972, p. 126), distingue le message littéraire du message purement informatif par son ambiguïté foncière : « Un message comme « le train arrive à dix-huit heures au quai numéro trois », dans sa fonction

référant au non-littéraire et au domaine bien particulier de l'enseignement des langues, que des récits du type de la « leçon-anecdote » obéissent à un objectif primordial : l'apprentissage d'une langue étrangère et, secondairement, à travers lui, à l'initiation à une culture, exogène ou endogène. Ils obéissent en tout cas à un objectif didactique, lequel implique la présence d'un message théoriquement univoque. Le récit proprement littéraire, en revanche, a une vocation plurivoque : le code utilisé n'est, en principe, jamais perçu de la même façon par l'encodeur et par le décodeur, c'est-à-dire par l'auteur et par le lecteur. Autrement dit, le texte littéraire produit par l'auteur n'est pas le même que celui qui est reçu par le lecteur : le décodeur ré-encode le code initial. Ce qui signifie que le lecteur ré-écrit, à ses propres fins, le texte, le discours qui lui est soumis par l'auteur. Il s'agit ici évidemment du phénomène de réécriture [5].

N'est-ce donc pas avant tout une différence d'objectif qui sépare textes didactiques et textes littéraires ? Dans un texte littéraire, écrit M. I. Gorelikova, chaque élément est « ориентирован на выполнение общей коммуникативно-эстетической задачи » [6].

référentielle, déplace mon attention sur le signifié contextuel des termes et, de là, sur les référents : nous sommes en dehors de l'univers des signes, le signe est épuisé, il ne reste qu'une série de séquences comportementales qui en constituent la réponse. Mais un message qui me laisse en suspens entre information et redondance, qui me pousse à me demander ce qu'il veut dire — tandis que j'aperçois dans les brumes de l'ambiguïté quelque chose qui, à la base, dirige mon décodage — est un message que je commence par observer *pour voir* comment il est fait. » Plus loin, dans le chapitre intitulé : *La logique « ouverte » des signifiants dans le domaine littéraire*, Eco montre les ressources linguistiques que peut offrir une œuvre à son destinataire : « Reconsidérer le code et ses possibilités. » Et, précise-t-il, « le destinataire perçoit la nouvelle possibilité linguistique et il *pense* à travers elle toute la langue, toutes ses possibilités, tout le patrimoine de ce que l'on peut dire et de ce qu'on a déjà dit, que le message poétique traînera derrière lui comme une possibilité à peine aperçue au loin ». (P. 139.)

[5] Il va sans dire que je laisse ici en suspens la question de savoir dans quelle mesure des textes littéraires présentés comme « didactiques » sont effectivement et à proprement parler « littéraires », — ce qui est, par exemple, le cas de la « poésie didactique » du moyen âge, du *Discours de la méthode*, des *Pensées* de Pascal, de *l'Esprit des lois*, pour nous en tenir au seul domaine français. Je rappellerai seulement que l'on peut considérer comme littéraire ce qui, à une époque donnée, est considéré comme tel, cette prise de position pouvant d'ailleurs différer selon les domaines linguistiques ou « cultures », une anthologie de la littérature française accueillant, par exemple, volontiers un extrait des *Mémoires* de Charles de Gaulle, ce qui ne sera pas le cas d'une anthologie anglaise à l'égard des *Mémoires* de Winston Churchill.

[6] = ... orienté vers la réalisation d'un objectif général à la fois de communication et esthétique ». Dans М.И. Гореликова, *Лингвистический анализ художественного текста в процессе изучения языка как иностранного* ; Русский язык для студентов-иностранцев, сборник методических статей (Moscou, M.G.D., 1976), pp. 140-153. (M.I. Gorelikova, L'analyse linguistique du texte artistique dans le processus d'apprentis-

Quand il peut être qualifié d' « authentique », le récit non littéraire est le plus souvent utilisé, lui aussi, pour sa proximité avec la langue quotidienne, véhicule des récits que les apprenants eux-mêmes seront appelés à produire dans leur milieu scolaire, dans des situations simulées ou non, puis dans des situations de conversation réelles.

Dans ces deux catégories de récits non littéraires, — récits fabriqués par les auteurs de méthodes et de manuels, récits authentiques, — la langue utilisée se réfère, sinon au discours usuel [7], du moins à un lexique limité et à des structures élémentaires. La fiction de ces récits recourt, elle aussi, à des schémas dont les éléments constitutifs (personnages, séquences, etc.) demeurent limités. Elle est toujours passible d'une formalisation quasiment immédiate, en tout cas plus aisée que pour le récit littéraire. Quant à leur narration, elle use des agencements les plus simples, elle limite les distorsions et les dilatations temporelles propres à de nombreux récits littéraires, elle simplifie la syntaxe des fonctions, souvent soumises à une subordination pyramidale ou à des séries de subordinations pyramidales dans le récit littéraire, elle privilégie même le « fonctionnel » sur l' « indiciel », et non sur le discursif [8]. Ce passage du récit proprement didactique à l'adaptation d'un récit à vocation littéraire apparaît clairement dans la série de *Short Stories* publiée par Raja T. Nasr, le premier fascicule comprenant d'ailleurs un vocabulaire limité à 650 mots, le dernier s'étendant à 2.500 mots [9].

Limitation, simplification dans le découpage du champ référentiel, réel ou imaginaire, telles sont, semble-t-il, les principales caractéristiques du récit pratique didactique par rapport au récit littéraire. Or, par ces traits, il semble aussi que récit littéraire et récit didactique ne présentent entre eux que des différences de degré, dans les cas extrêmes. Alors, que dire des genres frontaliers comme le conte folklorique, le récit mythologique ou même certains récits suivis à tendance réaliste ? Par ailleurs, des exercices de production langagière et narrative tels que la simulation, la dramatisation, la composition orale ou écrite libre ne favorisent-ils pas la « parole » par rapport à la langue et donc un travail sur le matériau ?

sage du russe comme langue étrangère, dans Le russe pour les étudiants étrangers, recueil d'articles méthodologiques.)

[7] Voir chapitre II, divers types de récits fantaisistes.

[8] Voir R. BARTHES, *art. cité*, pp. 6-15.

[9] Raja T. NASR, *10 Short Stories* (2e édit., Londres, Longman, 1977) ; ID., *20 Short Stories* (10e édit., Londres, Longman, 1978) ; ID., *30 Short Stories* (15e édit., Londres, Longman, 1979) ; ID., *Patchwork. Stories Around the World for Students of English* (Londres, Longman, 1977).

Ces différences de degré, et de degré seulement, expliquent pourquoi récits non littéraires et récits littéraires sont relevables des mêmes modes d'approche théorique [10]. Elles expliquent que dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères de tous les pays, le récit littéraire occupe *aussi* une place qui est loin d'être négligeable, que ce soit dans l'enseignement traditionnel ou dans l'enseignement moderne, audio-visuel et/ou fondé sur les recherches de la linguistique. Selon Daniel Coste, dans son article intitulé *Enseigner et apprendre le français : par-delà le culturel et le fonctionnel*, ce serait même au nom de la linguistique « que les textes littéraires ont trouvé droit de cité dans les livres et dans les classes » [11], après une éclipse momentanée au profit d'un enseignement « fonctionnel » des langues, c'est-à-dire, ici, purement utilitaire.

On s'est même rendu compte qu'au niveau universitaire l'apprentissage exclusivement fonctionnel d'une langue étrangère par des médecins, des ingénieurs ou des chercheurs en sciences exactes, désireux de séjourner dans le pays de leur langue-cible ne suffisait pas à leur permettre une adaptation véritable à la civilisation de ce pays, donc à leur métier lui-même dans ce pays. L'on peut en effet douter, comme le fait Marcel De Grève dans un plaidoyer pour *Le recours au texte* [12], qu'il suffise à un médecin français, belge ou indien de savoir l'anglais fonctionnel et la médecine pour exercer en Angleterre. Comment pourrait-on faire de sa mission de médecin un métier humain sans une connaissance minimale de la psychologie et de la société du pays ? Et Marcel De Grève de conclure : « Même pour le médecin, le langage dénotatif ne suffit pas : il devra également disposer d'une certaine compétence en ce qui concerne le langage connotatif. Et comment pourrait-il acquérir ce niveau de langue sinon par les textes, voire par des textes littéraires ? » [13] Plus loin, il exprime aussi la carence qui guette ceux qui, d'une façon générale, n'auront pas profité, au niveau universitaire, de cet outil professionnel supplémentaire et complémentaire : « Faute d'avoir appris à « parcourir » un texte, faute d'avoir été conduits à « séjourner » dans un texte, faute d'avoir découvert la qualité de la lecture plurielle de tout texte non spécifiquement scientifique, ils resteront toujours en

[10] Voir chap. I.

[11] *Art. cité*, p. 178. Voir aussi V.G. KOSTOMAROV et O.D. MITROFANOVA, *ouv. cité*, p. 117.

[12] *Cahiers de l'Institut des langues vivantes* (Louvain), n° 26 (Colloque « Plurilinguisme à l'Université », 3 et 4 novembre 1975, Louvain-la-Neuve), pp. 370-378.

[13] P. 375.

marge de la civilisation, scientifique et autre, du domaine linguistique dans lequel ils prétendent s'introduire. » [14]

Il est significatif, de la sorte, qu'en Angleterre les *English Practice Papers*, de Shirley Willester [15], conçus pour les élèves étrangers qui préparent l'« English Language Examination » ou, d'une manière générale, tout examen de langue où l'accent est mis sur la clarté et la compréhension, proposent de nombreux sujets d'examen dont le point de départ est un extrait de récit littéraire. Si tel passage de *Cocktail Party* de T. S. Eliot ne donne lieu qu'à quelques questions de compréhension, un bref récit d'aventure nocturne extrait des *Sept piliers de la sagesse* de Lawrence se trouve à l'origine de deux exercices de narration : l'un doit s'inspirer du texte, l'autre d'une situation analogue à celle que propose la fiction du récit. À la transposition purement linguistique succède donc une transposition linguistique et actorielle :

> Describe in about 120 of your own words the Arab's approach and meeting with Musa the watchman.
> Either (a) Describe in about 300 words any situation in which you have found yourself which resulted in your going short of food and sleep. Or (b) Outline any unusual expedition which you would like to undertake. Write about 300 words. [16]

Mais si les récits littéraires ont trouvé droit de cité dans l'enseignement des langues, ils y forment tout de même un groupe spécifique.

D'une part, ils préexistent à tout manuel, à toute méthode et sont signés de noms d'écrivains, — ce qui les distingue aussi des textes dits « authentiques », — ils sont tirés d'un héritage culturel et d'une production écrite individuelle, — à la différence des récits folkloriques par exemple. Sans tomber dans la dichotomie qui séparerait la langue comme outil fonctionnel et la langue comme objet culturel [17], — dans la mesure où le culturel peut ensuite devenir fonctionnel dans certaines circonstances et où le fonctionnel agit souvent comme culturel, est empreint d'images, voire de stéréotypes puisés dans une culture au sens le plus large du terme [18], — l'on peut dire que ces textes littéraires constituent des véhicules privilégiés de l'image d'un pays en tant

[14] Pp. 377-378. Ces réflexions deviennent d'autant plus pertinentes lorsqu'il s'agit de pays colonisés ou en voie de développement : on sait assez que, dans les époques de dépendance nationale économique ou politique, la littérature a maintes fois joué un rôle prépondérant dans la sauvegarde et la continuité de la vie nationale.

[15] Londres, Heinemann, 1970.

[16] Pp. 30-31.

[17] D. Coste dénonce cette dichotomie (*art. cité*, p. 171).

[18] Voir chap. III et IV.

qu'œuvres d'art. Ils participent du langage, non seulement comme moyen de communication et d'information, mais comme objet esthétique, ce qui explique le degré d'élaboration qui les sépare des récits pratiques didactiques du point de vue de la langue, de la fiction et de la narration.

D'autre part, les récits littéraires insérés dans le manuel et dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères sont, non pas exclusivement, mais la plupart du temps composés d'éléments exogènes à la culture de l'apprenant. Et c'est légitime ! En effet, l'on ne saurait envisager de proposer à l'apprenant des traductions en langue étrangère de textes de sa propre littérature, ces traductions fussent-elles le fait de grands écrivains. Ce serait doubler inutilement un texte qu'il peut se procurer dans sa langue première ou maternelle et négliger considérablement le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Sans doute existe-t-il des textes et plus précisément des récits littéraires étrangers qui mettent en œuvre des éléments empruntés à la culture de l'apprenant. Ce sont les textes de littérature dite « exotique » [19]. L'on pourrait ainsi montrer à de jeunes élèves ou à des adultes comment les voient d'autres peuples. Ainsi, un élève ou un étudiant anglais ne pourrait-il lire avec profit *Les carnets du major Thomson* de Pierre Daninos, un Chinois les romans de Pearl Buck, un Italien *Mort à Venise* de Thomas Mann ou *Tempo di Roma* d'Alexis Curvers ?... C'est une veine à exploiter. Mais avec précaution, car, d'une part, le contact de l'apprenant avec une vision étrangère de sa culture n'est pas sans risque de provoquer des blessures d'amour propre national, d'autre part, cette catégorie de récits ne constitue pas un corpus assez riche, d'autre part enfin, l'on ne peut négliger, à un certain niveau d'accoutumance à la langue étrangère, la curiosité, non de tous, mais d'un certain nombre d'apprenants pour la culture du pays de la langue-cible et plus précisément pour la littérature.

À un certain niveau..., mais à quel niveau du cursus le texte littéraire peut-il faire partie de l'apprentissage d'une langue étrangère, compte tenu du degré d'élaboration langagière, fictive et narrative qui est le sien ? C'est la question essentielle qu'on peut se poser à son sujet. Mais tous les récits littéraires ne présentent pas le même degré d'élaboration et, du point de vue du lecteur, le même degré de littérarité. Aussi, dans le réservoir que forme l'ensemble des récits littéraires mis à la disposi-

[19] Ce qui n'en désigne que le contenu, et non l'origine (comme dans les textes exogènes). Voir à ce sujet Bernard MOURALIS, *Les contre-littératures*. Paris, P.U.F., 1975.

tion de tous, donc des auteurs de manuels de langues et des professeurs, tout ne convient pas nécessairement aux compétences, aux goûts et aux objectifs des apprenants, à leurs besoins d'une façon générale. L'utilisation du récit littéraire implique donc non seulement une réflexion sur sa place dans le cursus, mais un choix selon des critères dûment établis, sans quoi l'apprentissage est voué à l'échec, sinon total du moins partiel.

L'on peut se référer d'abord à quelques usages infructueux ou contestables avant d'essayer de définir le rôle possible et « créatif » du récit littéraire dans l'enseignement des langues étrangères, lorsque son utilisation est fondée sur une prise en considération des besoins et/ou des exigences de l'apprenant.

1. De quelques usages du récit littéraire

L'utilisation du récit littéraire, sous couvert d'initiation à la culture d'un pays sous ses formes linguistiques les plus élaborées, peut, dans certains cas, aboutir à des échecs ou à des semi-échecs.

a) *Anachronismes*

Moins rarement qu'on ne pourrait le penser, le manque de prise en considération du niveau, du pays et des besoins de l'apprenant entraîne vers des choix qui ne peuvent faire que du tort à l'apprentissage même purement lexical et grammatical d'une langue étrangère.

Ainsi, l'enseignement du français, comme le montre Francis Debyser en 1971 [20], a souvent omis de se souvenir qu'il a affaire à une langue vivante et qu'il « n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau » [21]. De fait, dès les premières années d'enseignement, l'on ne s'est pas privé, dans une optique normative, surtout avant les recherches des linguistes et les progrès technologiques, mais même encore après, d'utiliser des textes littéraires et plus particulièrement des récits d'écrivains classiques comme « modèles » de « beau langage ».

Francis Debyser donne un exemple de « modèle » qui, pour être familier aux Français et aux francophones dès leur enfance, n'en est pas

[20] « Introduction » au *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, sous la direction d'André REBOULLET. Paris, Hachette, 1971.
[21] P. 10.

moins absurde lorsqu'il est étudié trop tôt par des élèves étrangers : c'est celui du *Corbeau et (du) renard* de La Fontaine. Non seulement certains mots et syntagmes de la fable ne sont plus guère usités (« ramage », « phénix », « maître Corbeau »), mais les tournures syntaxiques ne correspondent pas à ce qu'on enseigne d'autre part à l'élève. Très plaisamment, Debyser suppute les résultats éventuels de l'apprentissage d'un tel modèle chez les apprenants devenus narrateurs : « Un tel modèle de langage, écrit-il, ne pourrait amener l'élève qu'à produire ensuite des phrases du type : « Dame Dupont sur une chaise assise, tenait en ses mains un journal. » [22] Et il conclut : « En fait l'élève, partagé entre les différents modèles de langage qui lui sont proposés, sera surtout exposé à tout mélanger. » [23]

Si l'exemple donné par Francis Debyser peut apparaître comme à la limite du caricatural [24], c'est uniquement par le regard neuf, critique, décapant que le linguiste jette sur lui, car il correspond à un choix tout à fait plausible et même effectué par certains enseignants. Il nous aide à envisager de la même manière neuve l'utilisation trop précoce dans l'enseignement des langues d'une foule d'autres récits, autochtones ou considérés comme familiers, que ce soient les romans de Rabelais, les récits de Pouchkine ou de Gogol, ou les nouvelles d'Edgar Poe, peut-être accessibles du point de vue fictif et narratif, mais d'une langue archaïque ou non usuelle. À moins, bien sûr, qu'on ne les adapte, ce qui pose un problème spécifique, objet de controverse, qui sera abordé plus loin [25].

L'oubli de toute prise en considération du pays de l'apprenant, autre aspect de la « situation du récit », peut entraîner chez les enseignants ou chez les auteurs de méthodes des choix de récits littéraires tout aussi discutables que la fabrication ou l'utilisation de récits fabriqués trop connotés par le monde référentiel de la langue-cible. Ainsi, bien qu'ils soient rédigés en une langue plus simple et plus moderne, certains types de récits produisent sur l'apprenant un sentiment d'étrangeté tel que toute performance langagière se bloque chez lui. Francis Debyser, envisageant aussi ce type de récit, se demande : « Peut-on reprocher à des élèves indonésiens qui ne connaissent ni Noël, ni l'hiver, ni le froid, de

[22] Pp. 10-11.

[23] Ibid.

[24] Ce n'est évidemment pas ici le lieu d'évoquer le caractère passablement « immoral » de ces prétendus modèles, ni leur conditionnement idéologique qui leur fait dire : « La raison du plus fort est toujours la meilleure » ou, comme dans le cas qui nous occupe : « Apprenez que tout flatteur Vit aux dépens de celui qui l'écoute ».

[25] Voir ci-dessous pp. 144-152.

ne rien comprendre à une page de Colette décrivant la campagne française sous la neige ? » [26]

Maurice Mauviel, lui, ne craint pas d'affirmer, en fonction de ses recherches sur l'apprentissage du français aux travailleurs migrants, que, « lorsqu'il s'agit de faire accéder des jeunes de milieux sociaux modestes ou des adolescents de langue natale et de culture très différentes à la connaissance des grands textes de la littérature française le problème des significations culturelles est souvent sous-estimé et il peut conduire à des désastres » [27]. Et il cite pour exemple l'étude du *Rouge et le noir* de Stendhal par des adolescents algériens d'origine rurale non préparés au code culturel occidental.

Inversement, tel récit littéraire peut être du niveau de langue et de connaissances atteint par l'élève, — un élève des classes terminales de lycée, un étudiant d'université, par exemple, — ou du moins proche de ce niveau, mais lui paraître anachronique par rapport à son âge et à sa propre expérience. Ce peut être le cas de récits, — souvent des contes, — destinés aux enfants, fussent-ils signés par des écrivains comme Perrault ou Grimm, ou de récits dont la fiction est centrée sur la vie d'un enfant. Léon Verlée, par exemple [28], témoigne de l'inadaptation de tels récits aux intérêts d'adolescents ou de jeunes gens qui s'attachent plutôt à rompre avec l'univers enfantin où la famille et l'entourage n'ont que trop tendance à le maintenir. C'est pourquoi l'on pourrait discuter, par exemple, la présence d'un ensemble assez important de textes de Gide, Bazin, Péguy, Chateaubriand, consacrés au « monde de l'enfance » dans le recueil de S. D'Haene et C. Duchâtelet, *À vos marques*, conçu pour les jeunes néerlandophones des classes de seconde, — les autres rubriques pouvant, il est vrai, rencontrer leurs intérêts et leurs goûts [29].

b) *La tentation anthologique*

Mais à supposer que le choix des textes littéraires se soit gardé des écueils que je viens d'énumérer, et qu'il réponde au niveau, à l'âge et aux besoins culturels des apprenants d'un pays donné, ces textes littéraires doivent-ils servir de modèle exclusif de langue et de parole une année ou deux durant, et le plus souvent sous la forme de morceaux choisis ?

[26] F. DEBYSER, *ouv. cité*, p. 13.
[27] *Ouv. cité*, p. 23.
[28] *Ouv. cité*, p. 56.
[29] Anvers et Amsterdam, Standaard, 1974.

C'est pratiquement ce qui se passait dans l'apprentissage traditionnel... et qui se passe encore souvent. Ainsi, dès la seconde, dans les lycées français, l'apprentissage de la langue comme outil de communication et la primauté de l'oral s'effaçaient devant la lecture et la traduction (version) à l'aide d'un manuel composé exclusivement de textes littéraires, sans le moindre complément, sinon une heure de « conversation » par semaine [30].

Un exemple ? L'élève de russe en France était le plus souvent voué, dès la seconde, puis en première et en classes terminales, à l'étude exclusive du manuel de *Civilisation et littérature russes* de G. Davydoff et P. Pauliat [31]. Cet ouvrage comprend des récits historiques adaptés ou reproduits tels quels (récits de Karamzine par exemple) et des extraits de récits de grands écrivains qui reflètent « certains aspects de la civilisation ou de l'histoire russes », tels que *La fille du capitaine* de Pouchkine, *Guerre et paix* de Tolstoï, des nouvelles de Tchékhov, etc. Ce manuel apparaît sans aucun doute comme un moyen riche et agréable de s'initier à la civilisation et à la littérature russes, un ouvrage de lecture tout à fait adapté à la curiosité d'élèves de grandes classes. Mais l'on oubliait souvent, au niveau de la classe, la nécessité de continuer l'étude vivante et orale du russe : ce n'eût pas été déprécier le livre de Davydov et Pauliat, c'eût été lui rendre sa véritable fonction : être avant tout lu, puis éventuellement traduit et utilisé.

Utilisé avec prudence cependant, sinon avec la méfiance dont font preuve un Claude Duneton et un Jean-Pierre Pagliano, auteurs, eux, d'un *Anti-manuel de français* [32] : « Même si le découpage a l'air honnête, écrivent-ils, même s'il est fait dans les meilleures intentions (il y a *toujours* une intention !), un « passage » d'un livre donne rarement une idée juste de l'ensemble de son contenu. Lorsque par la suite on lit le bouquin en entier, on est souvent surpris en retrouvant l'extrait ; dans la foulée, au détour des pages, on a du mal à le reconnaître. Le « morceau choisi » avait pris une sorte de vie indépendante, il a de la peine à se réintégrer dans le fil du récit. Le ton, l'esprit, ne sont plus les mêmes ; une fois raccroché à son entourage, il prend soudain une autre couleur, un éclairage différent. » [33]

[30] Peut-être est-ce plus ici le manque d'imagination de l'enseignant qu'il conviendrait de mettre en cause, car il pourrait savoir qu'un manuel de textes littéraires ne constitue qu'*un* outil parmi d'autres.

[31] Paris, Didier, s.d.

[32] Paris, Seuil, 1978.

[33] Pp. 15-16.

Ils en donnent pour preuve l'utilisation destinée à des générations d'élèves français d'une page célèbre de *l'Enfant* de Jules Vallès, véritable sermon, et « à peu près le seul du genre dans tout le bouquin, (qui) donne une image confite, bien-pensante et moralisatrice qui n'a pas grand-chose à voir avec l'auteur de *l'Enfant*, ce livre ironique, amer, où Jules Vallès règle ses comptes avec la famille et la société. Une image fausse. » [34]

Combien de manuels de langue et littérature étrangères ne pourrait-on soumettre au scalpel de Duneton et Pagliano ! Tels les manuels de russe par Godier et J. Triomphe, — intitulés *Le russe vivant !...* — pour les élèves de troisième et de quatrième de lycées français [35]. Telles les anthologies de la littérature anglo-saxonne de H. Gijssels [36] d'une part, et de H. Mortelmans et G. Muchez [37] d'autre part...

Malgré la présence de nombreux exercices oraux et écrits, « conçus de façon à favoriser l'assimilation active du vocabulaire courant » [38] et de façon à maintenir chez l'élève le contact avec « l'usage vivant de la langue » [39], *Le russe vivant* ne recule devant aucune ambition lorsqu'il s'agit de faire... assimiler la civilisation et la littérature russes aux jeunes apprenants ! Ainsi, « le manuel de troisième année présente à travers des textes littéraires un aperçu de l'Histoire [40] et de la civilisation russes des origines de Kiev à la vie quotidienne d'aujourd'hui » [41]. Le manuel de quatrième année ? Il « présente un bref panorama de la littérature russe du XVIII[e] siècle à nos jours » [42]. Dès cette quatrième année, les textes font même l'objet de questions sur les caractères, à côté d'exercices narratifs peut-être plus adaptés, comme celui qui suit un extrait de *Crime et châtiment* : « Расскажите кратко по следующему плану как Расскольников задумал и совершал своё преступление. » [43]

[34] P. 16.

[35] Paris, Globe, 1966.

[36] *Highways. An Anthology of English Literature in Great Britain and the United States.* Paris, Didier, 1962. On y compte 230 pages se rapportant au XX[e] siècle, et 332 à la littérature qui précède.

[37] *English through the World. Fiction and Non Fiction.* Anvers, De Sikkel, 1964. Voir aussi Saxon MENNE, Hugo MORTELMANS, Geert MUCHEZ, Carl VAN CAMP, Marcel VAN DAELE et Robert VERKEST, *Past and Present. An Anthology of Anglo-Saxon Literature.* Anvers, De Sikkel, 1970.

[38] *Le russe vivant* (ouv. cité), 3[e] année, p. 3.

[39] Ibid.

[40] Bien évidemment, l'emploi de la majuscule s'imposait...

[41] Ibid.

[42] *Id.*, 4[e] année, p. 3.

[43] *Id.*, p. 249. (= Racontez brièvement, selon le plan suivant, comment Raskolnikov a conçu et accompli son crime.)

Et quelle peut bien être l'efficacité pour de jeunes Flamands d'encyclopédies de la littérature anglo-saxonne qui embrassent... cinq siècles ? Encore faudrait-il qu'ils connaissent d'abord leur propre littérature [44] !

Les deux anthologies auxquelles ont participé Mortelmans et Muchez consacrent certes plus de la moitié de leur volume à des textes du XX^e siècle, comme l'annoncent les auteurs dans leur préface [45]. Mais l'anthologie de 1976 elle-même se propose encore d'offrir tout un « panorama » (sic) du développement de la littérature anglo-saxonne du début à nos jours, et à côté d'extraits de romans du XIX^e et du XX^e siècles de nombreux textes poétiques des XV^e, XVI^e et XVII^e siècles. Cela pour les élèves des grandes classes du secondaire et de la première année du supérieur. Et que dire surtout du nombre impressionnant des extraits de romans, avec comme contrecoup : la réduction d'un récit d'une certaine ampleur, donc de tout un organisme, à un micro-récit, et même souvent à un micro-texte mutilé de tout dynamisme narratif !

L'on peut deviner les résultats, pour les apprenants, d'une nourriture exclusivement littéraire, dans une langue étrangère, pendant deux ou trois années, surtout sous la forme de petits plats ou d' « extraits déjà mâchés et prédigérés » [46] : l'acquisition d'une compétence réceptive, parfois très étendue, de la langue et de connaissances culturelles importantes ; mais aussi la vision fragmentaire et orientée d'une autre culture, sans que ou avant que leur propre culture les ait vraiment imprégnés, et surtout une perte, sinon totale, du moins partielle, selon les individus, des aptitudes à la performance langagière qui avaient pu être développées durant les premières années d'apprentissage. Que ne se moque-t-on pas de tel étudiant capable de lire Shakespeare dans le texte, mais inapte à demander son chemin dans telle ville anglaise !

Aussi peut-on souscrire aisément à cette remarque des auteurs du *Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe* : « Les textes littéraires ne peuvent en aucun cas être pris comme modèles uniques d'apprentissage immédiatement après le N 1 [47], et même, comme cela arrive souvent, parallèlement au N 1. Cette remarque ne signifie pas que la présentation de morceaux choisis de littérature soit à rejeter du N 2 — perfectionnement. Ils peuvent toujours trouver place parmi d'autres documents (articles de journaux, interviews, etc.)

[44] À ce sujet, voir plus haut, chap. IV.
[45] 1^re *ouv. cité*, p. 11 ; 2^e *ouv. cité*, p. 5.
[46] Alain BOISSINOT et Simone CHEVALIER, *L'enseignement du français. Une autre façon de travailler*, dans *Le monde*, 19 avril 1980, p. 2.
[47] N = niveau.

comme échantillons d'un type de discours spécifique. » [48] Discours « spécifique », et non point différent de nature ou supérieur, comme on le reconnaît encore trop souvent : « Le texte littéraire ne se situe plus alors au sommet d'une hiérarchie qui dévalue tous les autres. Ses pouvoirs et ses moyens sont appréciés et situés dans une perspective différente : le besoin de rendre compte du fonctionnement des discours, de leurs usages dans la société. » [49]

2. Le choix des récits

Il est aisé de déjouer les dangers que l'oubli de certaines données variables risque de faire courir à l'utilisation du récit littéraire dans l'enseignement des langues étrangères. L'on peut déjà dresser comme suit la liste non exhaustive de ces variables : le niveau linguistique des élèves, leur culture nationale, le niveau d'assimilation de cette culture elle-même, leur âge, leurs besoins, leurs exigences et leurs goûts... Mais à cette liste, l'on peut ajouter une constante qui apparaît chaque fois et caractérise toutes les langues enseignées, à l'exception de celles qui sont expressément qualifiées de... mortes : le caractère vivant de la langue et sa valeur d'outil de communication. Aussi bien le culturel, le littéraire ne peut-il, en aucun cas, entraver le « fonctionnel », l'utilitaire.

Cela posé, à quel niveau de l'apprentissage peut-on introduire l'utilisation du récit littéraire (et, plus largement d'ailleurs, du texte littéraire), et corollairement à quels critères le choix des récits pourra-t-il, — devra-t-il, — répondre ? Il est malaisé, en effet, de séparer « niveau » de l'utilisation des récits littéraires et « choix » de ces récits, le choix dépendant d'abord du niveau.

Certes, depuis quelque temps, du moins en France, une réflexion théorique sur l'utilisation des textes littéraires en général dans l'enseignement des langues, et plus particulièrement du français, font apparaître deux tendances à la fois divergentes et complémentaires. L'on trouve l'expression de ces deux tendances dans les articles de Daniel Coste et de Jeannine Caillaud, publiés à la suite l'un de l'autre dans le *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, paru en 1971 [50].

[48] *Ouv. cité*, p. 9. C'est ainsi que l'un des « dossiers » comporte un extrait de *Monsieur Blot*, cette fois non adapté.

[49] A. Boissinot et S. Chevalier, *art. cité*, p. 2.

[50] *Ouv. cité*.

Dans l'article intitulé *Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire* [51], Daniel Coste préconise, comme beaucoup d'autres, d'entreprendre l'étude des textes littéraires « une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle » [52], mais, se démarquant de la plupart des auteurs de manuels, il recommande le choix de textes qui se distinguent très nettement de la norme linguistique connue des élèves. Selon lui, en effet, la langue littéraire ne peut se sentir et se définir comme telle que si elle est différente de la langue quotidienne, que si elle est marquée. C'est ainsi, par exemple, que des extraits de romans empruntés à Flaubert ou à Maupassant devraient faire percevoir à l'élève, parvenu à un certain degré de compétence, la qualité particulière d'un imparfait ou d'un passé simple. Dans cette optique, Daniel Coste exclut des récits comme *L'étranger* de Camus, dont la compréhension facile irait à l'encontre de toute appréciation « littéraire », de toute appréciation, dirais-je, de la spécificité du discours littéraire et des niveaux de langue. En revanche, il recommanderait volontiers *La peste* comme un récit plus marqué, plus « résistant », qui rend sensible aux procédés littéraires.

Pour Jeannine Caillaud, dans son article sur *L'utilisation des textes littéraires* [53], le plus tôt est le mieux pour lancer les élèves dans la lecture et l'étude de textes littéraires. Elle y voit un avantage sur le plan culturel et psychologique : le sentiment chez les élèves qu'ils sont devenus adultes. Seulement, il est révélateur qu'elle ne propose, au niveau élémentaire, que des poèmes simples et non des récits, à réserver aux niveaux moyen et avancé. Aussi bien, voyons-nous déjà que cette seconde tendance de l'utilisation des textes littéraires en général ne nous intéressera guère ici même. Pourquoi ? Sans le dire explicitement, Jeannine Caillaud tient compte d'une distinction fondamentale qui sépare le « discours du récit » [54] de celui de la poésie : le caractère médiatisé du premier, par une histoire, une fiction. Et de fait, comme j'ai pu le rappeler plus haut [55], un véritable *récit*, littéraire ou non, mais surtout littéraire, requiert un développement narratif minimum pour effectuer le passage d'une situation initiale d'équilibre à une situation finale, quelle qu'elle soit. À défaut, le récit se condense en un poème en prose avec toutes les figures de style que cette concentration implique, ce qui

[51] *Id.*, pp. 155-163.
[52] P. 163.
[53] *Ouv. cité*, pp. 167-178.
[54] Voir M.-J. LEFEBVE, *ouv. cité*.
[55] Voir chap. I.

le rend inaccessible à des élèves de premier niveau. Aussi, la lecture de poèmes en prose de Lermontov par des élèves de russe suppose déjà l'acquisition des données fondamentales de cette langue. Et que dire des poèmes en prose de Baudelaire, par exemple, pour des élèves de français [56] ? Que dire de ces « poèmes narratifs » que sont les fables de La Fontaine, comme l'a montré Francis Debyser [57] ?

Malgré ces deux tendances divergentes à propos de l'utilisation du texte littéraire en général, un concensus s'est effectué sur le niveau minimum auquel l'enseignant peut recourir à l'utilisation du texte littéraire.

La plupart des nouveaux auteurs de méthodes, conscients de la possibilité d'un danger dans l'utilisation trop précoce des récits littéraires, n'en proposent qu'à partir des classes de seconde des lycées (selon le système français), c'est-à-dire de la cinquième année d'un cursus normal pour la première langue étrangère ou de la troisième année de seconde langue. Pour la plupart des auteurs, le récit littéraire ne peut donc être utilisé qu'après l'acquisition des éléments fondamentaux de la langue parlée et de la langue écrite usuelle [58]. Quant au choix des textes, ils tiennent compte aussi, de plus en plus souvent, de l'âge et des centres d'intérêt des apprenants, le problème de la « littérarité » même du texte, tel que le pose Daniel Coste, étant encore le plus souvent inexprimé.

Ainsi les auteurs du manuel *À vos marques* [59], destiné à des adoles-

[56] Rappelons-nous, à cet égard, que Baudelaire écrivit la plupart de ses poèmes en prose *après* un poème en vers sur le même thème.

[57] Voir ci-dessus, p. 135.

[58] Cela ne signifie pas qu'on *doive* retarder *trop longtemps* l'introduction de textes littéraires dans l'étude des langues étrangères. Raphaël NATAF, dans son article *L'écrit littéraire* (*Le français dans le monde*, n° 109, 1974 ; repris dans la *Pédagogie du français, langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978, pp. 201-206), explique la possibilité d'aborder dès le début des textes simples, ou en tout cas sans attendre la fin du cursus, ce qui apparaît comme une « troisième voie » possible entre les propositions de Daniel Coste et celles de Jeannine Caillaud. Il y voit cinq avantages : 1° Une familiarisation de l'élève avec la « fonction poétique », ce qui peut être rattaché à un jeu *sur* la langue et *dans* la langue, et renforce la motivation. 2° Une conception de la littérature qui n'en fait plus un idéal inaccessible et inutile. 3° Une possibilité de lire et de relire à volonté un texte, forme qui résiste mieux que le message oral. 4° Un renforcement du lien de l'apprenant avec la langue-cible : « La lecture bien conduite de la littérature suscite chez les élèves le sentiment qu'ils acquièrent un nouveau pouvoir sur la langue, qu'ils sont initiés aux règles d'une alchimie du langage (règles dont les exercices d'écriture permettront de vérifier la pertinence). Par là, ainsi que par les nombreuses possibilités d'identification que présentent les héros de romans ou de théâtre, les textes littéraires renforcent le lien des élèves étrangers avec la langue qu'ils étudient. » (p. 205) 5° Une compréhension de la « polysémie » d'une œuvre.

[59] *Ouv. cité.*

cents, expliquent leur choix de textes, au niveau des dernières années, selon une double préoccupation, culturelle et pratique : « Si nous croyons d'une part que la connaissance d'une langue sait se passer de littérature, nous sommes convaincus, d'autre part, qu'au moyen d'extraits de romans, de pièces de théâtre, de poèmes, nous pouvons parvenir à inculquer aux élèves l'amour des lettres, sans pour autant négliger l'aspect pratique de la connaissance de la langue. L'un n'exclut nullement l'autre. » [60]

Quel est ce choix ? Celui de textes classés d'après une thématique centrée sur les sentiments, le cœur de l'homme, qui sera suivie en terminale d'un recueil axé sur le thème de la raison humaine ; celui d'œuvres dont la plupart sont contemporaines, et écrites en prose. L'on trouve ainsi des textes parmi lesquels figurent de nombreux récits, classés selon cinq grandes rubriques : le monde de l'enfance, l'homme et la nature, l'homme et l'amour, le cœur de l'homme, l'homme et l'inconnu. Les intentions exprimées par les auteurs, comme le recueil achevé, témoignent du souci de garder présents à l'esprit, — à l'intention de l'enseignant ! — le caractère vivant de la langue par le recours à des récits en prose et en prose moderne, l'âge des élèves, par le choix des rubriques, sauf peut-être la première [61], et leur niveau linguistique.

Le quatrième volume de *La France en direct* [62] suit le même type de présentation, mais compte tenu des destinataires, des adultes, des étudiants de l'Alliance française, les rubriques sont d'un contenu différent de celui d'un manuel comme *À vos marques*. Elles sont au nombre de quatre : Édification — Contestation — Acceptation — Résignation, qui forment en fait deux couples binaires. C'est là établir un certain équilibre des points de vue. Les textes sont également extraits d'œuvres en prose et en particulier de romans dont la plupart sont contemporains ou du XIX[e] siècle ; l'on peut citer les noms de Stendhal, Flaubert, Anatole France, Mauriac, Butor, Cocteau, Duras, etc.

Certains auteurs de manuels, — pour nous en tenir encore à ceux-ci [63], — ont réagi plus consciemment contre la tentation anthologique, d'une part en adaptant les textes choisis au niveau linguistique des élèves et à leurs préoccupations, d'autre part en respectant davantage la cohérence des textes narratifs par une limitation du choix dans le temps

[60] Préface.
[61] Voir plus haut, p. 133.
[62] *Ouv. cité*.
[63] Nous verrons plus loin l'utilisation possible de textes littéraires en version originale ou adaptée.

et par la réduction de leur nombre et, partant, par l'allongement des extraits.

Ainsi, en Hollande et en Flandre, W. De Moor et X. De Keyser proposent aux élèves qui ont assimilé le cours intermédiaire ou préintermédiaire d'anglais, c'est-à-dire à des élèves âgés de 15 à 17 ans, un recueil de textes intitulé : *A Direct Way to English for Fifth-Formers* [64], lequel « purports to satisfy the adolescent's needs for substantial passages without neglecting their further training in mastering the language » [65]. Le volume se compose de quarante extraits, dont vingt appartiennent au discours pratique et sont « regurlarly interpressed with present-day literary extracts (novels, plays, poems), mostly in a simplified and abridged form » [66]. Les auteurs du volume se sont gardés, précisent-ils, de toute tentative d'ordre stylistique ou historique, dans la mesure où la présence de textes littéraires ne vise qu'à une initiation élémentaire à la littérature anglo-saxonne. Ainsi, le choix des extraits répond à deux critères : leur représentativité littéraire et leur lien avec des « thèmes » capables d'intéresser les jeunes apprenants : l'art, l'éducation, les loisirs, la vie sociale, etc. À propos de la représentativité littéraire des textes, les auteurs spécifient : « Though some practical knowledge may incidentally be derived from the reading of a piece of literature, we want to put it very clearly that in this textbook the literary passages are offered mainly as *things of beauty*. » [67] L'on peut ainsi remarquer des extraits de textes narratifs empruntés à Evelyn Waugh, George Orwell, Ernest Hemingway ou William Golding, ces extraits étant suivis de questions de compréhension et de sujets de discussion.

Dans le manuel destiné aux « sixth-formers » [68], suite du premier, et réservé aux grandes classes du secondaire (après quatre, cinq ou six années d'anglais, à raison de trois ou quatre heures par semaine), les auteurs, tout en continuant à polariser leurs textes autour de thèmes, — et ici de problèmes que doit affronter le monde anglophone, — tout en faisant alterner textes narratifs et textes non narratifs, apportent trois nouveautés : 1° L'établissement d'un lien plus grand entre les textes, l'expérience des élèves en d'autres disciplines de leurs études. 2° Une organisation des textes autour de thèmes centraux sur chacun desquels

[64] Anvers et Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel, 1971 ; 2e édit. 1977.
[65] P. 5.
[66] P. 6.
[67] Ibid.
[68] J. Aspelagh, L. Dieltjens, H. Leys et X. De Keyser, *A Direct Way to English for Sixth-Formers*. Anvers et Utrecht, De Nederlandsche Boekhandel, 1972.

la classe se concentrera pendant un certain temps. 3° « A renewed approach to so-called « literary » texts by integrating them thematically into the whole of each unit. » [69] Autrement dit, comme les auteurs le signifient clairement un peu plus loin, les textes littéraires de « fiction » [70], le plus souvent des récits, offerts à la lecture suivie ou à l'étude en classe ne le sont, malgré leur intérêt indéniable, que comme une sous-section de tout un ensemble. S'il est souhaitable que les élèves perçoivent la différence qui peut séparer un texte purement informatif d'un texte littéraire, il est indispensable, selon les auteurs, que le professeur ne perde pas de vue le niveau et les objectifs de ses élèves : « Top-secondary school pupils are indeed not supposed to have become specialists of English literature on their graduation day. » [71]

Il s'ensuit, pour les auteurs, que les textes ont été choisis en raison de leur conformité avec les thèmes proposés dans les « unités », mais surtout que la conception même du recueil bat explicitement en brèche toute notion de « panorama » ou d' « anthologie » : « It follows from this..., secondly [72] that no attempt has been made to provide a systematic survey or anthology of English and American literatures. » [73]

Respectueux de la liberté du professeur et des élèves, les auteurs n'ont évidemment pas réduit à l'extrême la part du texte littéraire. Aussi bien la littérature de la première moitié du XX[e] siècle et la littérature contemporaine sont-elles largement représentées. Ainsi, ce sont des extraits narratifs d'Iris Murdoch, de W. Butler Yeats et de James Joyce qui illustrent la première « unité », consacrée à l'Irlande *(Ireland : Endless Troubles)*. Huxley et Orwell ne pouvaient pas ne pas être en bonne place, fût-ce par extraits, dans la seconde « unité » : *The Future Had Begun*, et plus particulièrement dans *Man's Future in Literature...*, et l'on pourrait citer bon nombre d'autres exemples. Le récit littéraire trouve sa raison d'être comme objet de lecture agréable [74] et comme supplément illustratif à des sujets stimulants, propres à susciter débats, mises en scène et rédactions d'essais.

L'on peut aussi saluer le renouvellement apporté par le recueil de français *À l'heure française* [75], destiné aux classes terminales, qui, non

[69] P. 5.
[70] Au sens anglais de : récit imaginaire, inventé.
[71] P. 6.
[72] Le premier point envisagé ayant été la place des récits littéraires dans le volume.
[73] P. 7.
[74] P. 6 : « The reading of these texts, however, should never become boring. »
[75] Georges ADÉ et Robert MOTMANS, *À l'heure française*. Anvers et Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel, 1976.

seulement groupe les textes par thèmes tout en suivant « leur éclosion dans le temps » [76], mais prône l'exercice de lecture par des extraits assez longs, permettant au « plaisir du texte » de s'épancher [77]. Les auteurs précisent : « À nos yeux, c'est l'exercice de la lecture qui reste l'essentiel : l'introduction dans le manuel de textes longs n'a pas d'autre but... Les vertus de la lecture, à haute voix ou à voix basse, — qu'importe ? — attentive ou plus relâchée, interprétative ou neutre, avec commentaires ou passive, c'est elles que nous voyons trop souvent négligées dans les classes supérieures et que nous voudrions voir réintroduites. » [78]

Ainsi l'élève peut « lire », sans que son plaisir soit interrompu et... rompu, de longs extraits de récits comme *Week-end à Zuydcoote* de Robert Merle, *L'œuvre au noir* de Marguerite Yourcenar, *Candide* de Voltaire et un roman historique comme *Saint-Germain ou la négociation* de Francis Walder [79].

Chaque extrait romanesque [80] donne lieu à quelques questions sur le contenu, et à des sujets de composition simples.

Mais la prise en considération du niveau linguistique des apprenants ne suffit pas toujours... Comme nous l'avons vu plus haut [81], les auteurs de manuels oublient trop souvent, dans le choix des textes littéraires, la spécificité culturelle des apprenants pour qui l'imposition de la littérature selon un système ou un modèle préétabli trop strict, — par exemple la répartition française traditionnelle entre classiques et romantiques, — peut devenir encombrante, peut constituer un viol.

Aussi pouvons-nous saluer les manuels ou les méthodes qui proposent à l'apprenant des récits de types variés, plutôt fondés sur une thématique que sur la mise en parallèle ou en contraste de courants littéraires. C'est l'avantage des méthodes qui ont été signalées plus haut [82].

Dans les anciennes colonies, l'on peut encore miser avec profit sur les récits d'écrivains autochtones mais de langue étrangère : ces récits peuvent parfois offrir l'avantage de présenter aux habitants des pays ex-colonisés des « histoires » qui renvoient aux réalités ou à l'imaginaire

[76] P. 5.

[77] Selon les auteurs, la littérature ne s'enseigne pas, ne s'apprend pas : « On prend plaisir, voilà tout », et le rôle du professeur est de communiquer ce plaisir.

[78] P. 5.

[79] Cet auteur belge obtint, en 1958, le prix Goncourt avec ce livre.

[80] Mais le manuel contient aussi quelques nouvelles accessibles, comme *Les beignets* de Guy de Maupassant *(Contes du jour et de la nuit)*.

[81] Pp. 127-133.

[82] Pp. 135-139.

propres à leur pays, dans la langue étrangère qu'ils apprennent. Ainsi, les dossiers des expériences effectuées par l'Université de Mons au Rwanda [83] présentent aussi aux apprenants des récits d'écrivains français d'Afrique noire. Le dossier intitulé *L'argent*, par exemple, — qui a été évoqué plus haut [84], — accorde une place importante à un récit littéraire qui se poursuit au long de plusieurs leçons : *Le mandat*, de Sembene Ousmane [85], proposé sous formes d'extraits entrecoupés de résumés. Le texte, construit sur les péripéties qui suivent l'annonce d'un mandat, non honoré par le destinateur, mais... dépensé par les destinataires, est apte à soutenir l'attention de jeunes lecteurs, et ce d'autant plus qu'il met en scène des personnages africains dans des lieux africains. Le texte peut être caractérisé ainsi : « Récit assez court ; peu de descriptions ; peu d'analyse psychologique (commentaire de l'auteur) ; abondants dialogues ; grande simplicité de la structure de l'intrigue. » [86] L'intérêt pour le récit peut même être renforcé par une vision du film inspiré par lui.

La présence d'un tel récit, à la fois stimulant pour l'imagination par ses péripéties et familier par sa structure narrative et par son référent, permet d'introduire des récits de type similaire mais d'autres origines et situés dans des lieux différents, comme un extrait de *La perle* de Steinbeck [87], dont l'action se situe en Amérique latine. L'ouverture par le récit aux cultures étrangères est alors progressive, s'opère par un univers de significations partagées. À la fin du dossier, les auteurs peuvent réaliser un véritable éventail multiculturel de lectures en proposant des récits d'origine africaine et des récits d'origine étrangère, y compris vietnamienne par exemple, sur des thèmes communs, tels que les pots de vin ou... les fins de mois difficiles.

Mais se dessine aussi de plus en plus un mouvement qui attribue la responsabilité du choix des récits, non plus aux auteurs de manuels, mais aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes. Par exemple, les dossiers du BELC, réservés le plus souvent à des adultes séjournant en France, ne négligent pas le récit littéraire, en font l'un des supports de l'apprentissage d'une langue. Il va sans dire que, conformément à la technique du « dossier », le choix des récits littéraires comme celui des autres documents de travail s'effectue avec l'aide des étudiants eux-mêmes,

[83] Voir plus haut, pp. 108-112.
[84] P. 111-112.
[85] Écrivain sénégalais dont l'œuvre la plus célèbre est : *Les bouts de bois de Dieu*.
[86] Dossier du maître, 5e année, B.P.E.S., oct. 1979, p. 75.
[87] *Id.*, pp. 43-45.

donc selon une prise en compte maximale de leurs motivations ou de leurs goûts [88]. De la même façon, les auteurs polonais d'un ouvrage méthodologique : *Comment enseigner le français*, à l'usage des étudiants et des futurs professeurs de français [89], conseillent à leurs lecteurs de procéder ainsi pour le choix des textes littéraires à faire lire : « Vous choisissez les titres qui vous paraissent le mieux convenir aux goûts de vos étudiants, vous les présentez en quelques mots et vous demandez ensuite à chacun de vous donner la liste des ouvrages qu'il a l'intention de lire dans le courant de l'année scolaire. Cette liste ne doit pas comporter plus de trois ou quatre livres. » [90] Le choix procède donc d'un échange de vues entre professeur et apprenants, indépendamment d'un quelconque manuel. Les auteurs paraissent limiter toutefois ce libre choix à la lecture à domicile. Il en est de même des méthodologues soviétiques Kostomarov et Mitrofanova, dans leur rubrique sur l'apprentissage de la langue écrite [91].

Et de fait..., qui dit liberté de choix pour les enseignants et pour les apprenants, dit logiquement recours, non plus à des anthologies ou à des morceaux choisis, même d'une certaine étendue, mais à des récits intégraux. Se repose alors, avec une acuité d'autant plus grande que la principale responsabilité du choix incombe à l'enseignant, la question de l'accessibilité du récit par les apprenants. L'on ne peut toutefois examiner cette question cruciale sans avoir tenté au préalable de cerner le rôle légitimement assignable au récit littéraire dans l'enseignement d'une langue étrangère, dans la mesure où ce rôle détermine souvent, non seulement le choix des textes narratifs, mais leur présentation, soit sous forme de morceaux choisis, soit sous forme intégrale, soit encore sous forme (plus ou moins) intégrale adaptée.

3. Le rôle du récit littéraire : son utilisation

L'enseignant, sous peine d'échec évident, ne peut confondre l'utilisation du récit littéraire tel que le requiert l'enseignement de la langue

[88] Voir plus haut, p. 133.

[89] Stawomir BAZYLKO et Henryka MARTYNIAK, *Essai de méthodologie. Aide-mémoire à l'usage des étudiants de l'Institut d'Études romanes*. Varsovie, Presses de l'Université, 1975.

[90] P. 169.

[91] *Ouv. cité*, pp. 119-121. Les auteurs préconisent un choix après enquête sur le niveau, les goûts et les intérêts des élèves.

maternelle et son rôle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Dans ce dernier cas, le récit littéraire ne peut servir de prétexte à un discours critique et à la pratique d'exercices comme la dissertation, le commentaire composé ou l'explication de textes, — sauf à l'université, pour de futurs spécialistes de lettres étrangères [92]. À ce niveau supérieur, des analyses qui peuvent être sémantiques, stylistiques, lexico-grammaticales et/ou structurales (analyses de composition du texte, du discours) peuvent répondre à un double but, que M. I. Gorelikova formule ainsi, dans un article important de *La langue russe :* « 1. Наиболее полное и глубокое прочтение художественного текста, позволяющее путем исследования языковых особенностей выявить идейную направленность произведения (опыт показывает, что на занятиях с иностранными учащихся, овладающими достаточным общим развитием, такой анализ органично приводит и к восприятию цм зстетической ценности произведения). 2. Необходимо ознакомление учащихся с такими злементами языка и речи, точное и достаточно полное отражение которых невозможно в словарях и грамматиках и изучение которых принадлежит теории текста. » [93]

L'on voit ici qu'au niveau universitaire, l'analyse de textes littéraires étrangers peut aboutir à une perception raffinée des rapports qui unissent langue et littérarité.

Mais revenons au cas le plus fréquent : l'enseignement non universitaire. Dans ce domaine, l'on peut proposer, — et on l'a fait, — deux types d'utilisation du récit littéraire : la lecture suivie, ou cursive, ou encore synthétique, à domicile, et la lecture synthétique ou analytique en classe [94], prolongée par des exercices oraux ou écrits sur le texte. Le

[92] Voir Daniel COSTE, *art. cité*, pp. 173-174, et Jacques DAVID, *ouv. cité*, p. 139.

[93] *Art. cité*, p. 153 (= 1. La lecture la plus complète et la plus approfondie du texte artistique qui permette, au moyen d'une recherche des particularités étrangères, de mettre en lumière l'orientation de l'œuvre quant aux idées exprimées (l'expérience montre que dans les cours auxquels participent des étrangers qui possèdent une culture générale suffisante, une telle analyse amène logiquement aussi vers une perception de la valeur esthétique de l'œuvre). 2. La familiarisation nécessaire des participants avec les éléments de la langue et du discours dont l'expression précise et achevée ne peut figurer dans les dictionnaires et les grammaires et dont l'apprentissage relève de la théorie du texte.)

[94] Voir, par exemple, V.G. KOSTOMAROV et O.D. MITROFANOVA, *ouv. cité*, p. 114, qui définissent ainsi le but de la lecture synthétique : « задача синтетического чтения — охватить целое, понять текст без продварительного анализа лексики, грамматических форм, без посредства перевода на родной язык ». (= L'objectif de la lecture synthétique est de saisir un ensemble, de comprendre le texte sans analyse préalable du lexique, des formes grammaticales, sans l'intermédiaire d'une traduction en langue maternelle.)

plus souvent, à ces deux types de lecture correspondent deux types de présentation des textes et deux types de relations entre les apprenants et la narration.

a) *La lecture à domicile*

L'on pourrait croire que la lecture à domicile de textes attrayants et conformes au niveau linguistique des élèves et à leurs intérêts ne peut que leur être profitable pour l'acquisition de la langue. Or, précisément, ce sont ces conditions qu'il est souvent difficile de réaliser en même temps ! Ainsi, comme le montre Léon Verlée [95], peu d'élèves de seconde année d'anglais apprécieraient la lecture de contes pour enfants, pourtant à leur niveau linguistique ; inversement, si un roman comme *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* est capable de susciter leur intérêt par sa fiction et par ses personnages, il apparaît tout aussi apte à les rebuter par l'abondance de mots rares ou simplement inconnus qu'il contient. L'on imagine mal, dès lors, quel profit et quel agrément l'apprenant peut tirer d'un récit qu'il ne peut lire sans l'aide constante d'un dictionnaire et/ou d'une grammaire ! Ce n'est pas au moment où l'élève est intéressé par sa lecture que nous devons l'obliger à consulter un dictionnaire : c'est ainsi que l'on détruit la motivation, si nécessaire, — comme chacun sait, — pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Certains auteurs de manuels ont tenu compte de ces obstacles en proposant aux élèves des extraits de récits littéraires de grands écrivains, assortis de notes explicatives. Ainsi, dans leur manuel de *Civilisation et de littérature russes*, G. Davydoff et P. Pauliat ont accompagné expressément leurs extraits de Pouchkine, de Tolstoï ou de Gorki d'explications des mots rares ou des termes « que les élèves n'ont pas intérêt à retenir », ou des mots qui leur ont « paru particulièrement difficiles par rapport à l'ensemble des textes où ils se trouvent » [96]. Mais, d'une part, c'est à partir de la seconde seulement (3e année de russe) que sont proposés de tels récits, ce qui diminue un peu le fossé possible entre le niveau linguistique des élèves et celui des textes ; d'autre part, les récits demeurent présentés sous forme de morceaux choisis.

Est-ce à dire qu'il faille attendre les toutes dernières classes du secondaire ou un niveau d'études très avancé pour offrir aux apprenants la possibilité de lire à domicile des récits littéraires intégraux, des

[95] *Ouv. cité*, p. 85.
[96] *Ouv. cité*, préface, p. 2.

œuvres d'art, qui illustrent d'une manière privilégiée la culture du pays de leur langue-cible ? Se fondant sur le caractère motivant du récit littéraire par rapport au récit pratique ou à n'importe quel récit fabriqué par les auteurs de manuels, Fernand Mossé émet, dès 1947, cette suggestion : « Tant que les auteurs de livres scolaires ne seront pas de grands écrivains, ne vaudra-t-il pas mieux avoir recours, même en les arrangeant un tout petit peu, aux récits passionnants des grands écrivains ? » [97] Suggestion... diabolique ? orwellienne ? Se pose, en tout cas, la question controversée de l'adaptation des récits littéraires.

Adapter, c'est trahir l'original, diront beaucoup, et donc donner une image défigurée de telle ou telle littérature étrangère ou de telle ou telle culture étrangère.

Mais, répond un enseignant comme Léon Verlée [98], l'œuvre originale demeure à la disposition de chacun, et de nombreux écrivains accordent volontiers, à qui le demande, l'autorisation d'adapter et de simplifier leurs œuvres. Comme exemples, Verlée cite Pierre Daninos, pour les *Carnets du major Thomson*, Jean Anouilh, pour *Le bal des voleurs*, Pearl Buck, pour *The Good Earth*. Bien plus, ajoute-t-il à son argumentation, ne pouvons-nous considérer les traductions ou les anthologies comme autant d'adaptations ? Enfin, les simplifications ne détournent pas, selon Verlée, des textes originaux : au contraire, elles inciteraient l'élève, à un stade ultérieur, à se procurer l'œuvre dans sa version originale et intégrale, tout en lui permettant au stade de l'apprentissage une lecture aisée et non traumatisante de cette œuvre.

Sans doute un certain nombre de récits littéraires se prêtent-ils moins bien que d'autres à l'adaptation : c'est le cas de grands romans psychologiques comme ceux de Marcel Proust ou de Virginia Woolf, ou de récits dont le discours se caractérise par une recherche très poussée du style, du ton, de la forme ou de la structure, tels les « nouveaux romans ». Et l'expérience montre [99] que ce sont le théâtre d'action et surtout le roman, principalement « fonctionnel » [100], d'action, qui se prêtent le mieux à l'adaptation, dans la mesure où l'essentiel de la narration, qui forme l'armature et la dynamique de ces genres, peut être conservé,

[97] *Détermination et progression du vocabulaire dans l'enseignement des langues* (Rapport présenté aux Journées d'étude de l'Association des professeurs de langues vivantes en France, 28-29 décembre 1947), dans *Les langues modernes*, t. 42, n° 1 (janvier-février 1948), p. 24.

[98] *Ouv. cité*, pp. 85-86.

[99] Selon le succès même des collections qui seront examinées ci-dessous.

[100] Au sens où l'entend Roland BARTHES, dans *Communications* (art. cité).

avec ses principales caractéristiques : la temporalité, les voix du récit, les points de vue.

L'on peut cependant distinguer deux grandes formes d'adaptation possibles : une récriture du récit qui en simplifie le vocabulaire et parfois les structures grammaticales, et une reprise du récit dans sa langue et dans son style, mais avec suppression de pages qui ne sont pas vraiment nécessaires à la progression du récit (certaines descriptions, complications secondaires de la progression narrative, etc.). Dans ce deuxième cas, le vocabulaire difficile, peu usuel ou lié à des références culturelles peu ou pas connues du lecteur étranger, peut être expliqué succinctement dans des notes au bas des pages.

Bien entendu, ces deux grandes formes d'adaptation peuvent se combiner, et il n'est pas rare que dans la version quasi intégrale d'un récit, l'on ait à supprimer *aussi* des formes, des propositions ou des phrases entières à cause de leur difficulté, — si tant est que la suppression ne nuit pas à l'économie de la fiction.

Ces deux grandes formes d'adaptation ont fait leurs preuves. Pour l'étude de l'anglais, comme seconde langue (ESL) ou comme langue étrangère (EFL), les éditions Longman ont mis, depuis les années 50, à la disposition des apprenants et des enseignants, deux collections désormais célèbres : la *Longman Simplified English Series* [101] et la *Bridge Series*. La première collection a été conçue en vue de rendre agréable la lecture d'un certain nombre de pièces et de romans anglais à des lecteurs qui ne disposent encore que de structures et d'un vocabulaire fondamentaux. De ce fait, les textes sont tous simplifiés, voire abrégés lorsqu'il s'agit de longs romans comme *Jane Eyre, Pride and Prejudice,... The Three Musketeers*, qui figurent parmi les titres de la collection. Les auteurs justifient ainsi leur principe d'adaptation : « An English writer never thinks of avoiding unusual words, so that the learner, trying to read the book in its original form, has to turn frequently to the dictionary and so loses much of the pleasure that the book ought to give. » [102]

Chaque texte de la collection offre peu de mots nouveaux par rapport au vocabulaire fondamental, c'est-à-dire pour l'anglais : « the 2.000 root words of the General Service List of English Words of the Interim Report on Vocabulary Sector » [103]. Ceux qui demeurent nécessaires à

[101] Série qui, à son tour, comprend les *Longman Structural Readers*, avec la section *Fiction*.

[102] G.C. THORNLEY, préface de *Outstanding Short-Stories* (Wells, Oscar Wilde, Katherine Mansfield, etc.). Londres, Longman, 1977 (2e éd.).

[103] Ibid.

l'intelligence de l'histoire sont expliqués en notes. Quant aux phrases longues et aux structures difficiles, elles ont été simplifiées : « The resulting language is a good and useful English, and the simplified book keeps much of the charm and flavour of the original. » [104]

Au sein de cette collection, qui respecte donc le niveau linguistique de l'apprenant, les textes, en majorité narratifs, portent des numéros qui indiquent la tranche d'âge qu'ils peuvent toucher. Ainsi, le n° 1 est lié à des titres destinés aux enfants de 8 à 12 ans, le n° 2 à des adolescents de 12 à 15 ans, le n° 3 à des jeunes gens de 15 ans et plus. Les titres sans numéro, comme *The Go-Between*, de L. P. Hartley, ou *Brave New World*, de Huxley, sont destinés à tous les âges. De nombreux titres portent deux numéros à la fois, ce qui élargit la tranche d'âge, assouplit les limites ; ainsi les titres comme *Hard Times* de Dickens ou *A Passage to India* de Forster portent les numéros 2 et 3.

Chaque texte de cette première collection Longman est suivi d'exercices de compréhension et de structures, qui comprennent des phrases à compléter, des verbes à mettre à la forme convenable, des propositions à mettre au style indirect, etc., dont le contenu s'inspire des différents chapitres du récit.

Le nombre de réimpressions dont ces ouvrages ont bénéficié suffirait à attester leur succès. Ainsi, les *Outstanding Short-Stories*, de divers auteurs [105], éditées pour la première fois dans la collection en 1958, ont connu 19 réimpressions jusqu'en 1977. Un roman comme *The Go-Between*, publié en 1953, abrégé et simplifié par Roland Johua et Judith Brown, et illustré de photographies extraites du film de Joseph Losey, a connu cinq réimpressions entre 1972 et 1978.

La collection *Bridge Series*, d'un niveau plus difficile, aide l'apprenant à passer des Simplified Series au « full » English. Les textes ne donnent lieu ici à aucune question, le seul but recherché par la collection étant le plaisir et l'agrément du lecteur devant ce que les adaptateurs considèrent comme les meilleurs livres anglais, — c'est-à-dire tous les chefs-d'œuvre de la littérature anglaise que n'a pas épuisés la première collection...

La collection *Voix françaises* [106], destinée à des élèves néerlandophones de l'enseignement secondaire, — et dont, à en juger au nombre de

[104] Ibid.
[105] Voir ci-dessus, n. 1.
[106] *Voix françaises*. Choix de textes français à l'usage de l'enseignement moyen et normal, sous la direction de Marcel DE GRÈVE. Anvers et Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel.

rééditions, le succès est également évident, — pratique plutôt la seconde grande forme d'adaptation que j'ai signalée plus haut [107]. Elle propose de petits volumes dont le but n'est pas tant d'introduire les élèves dans « la » littérature française que de leur donner le goût de la lecture de textes français, — et même le goût de la lecture en général, — par le biais de récits ou de pièces de théâtre de qualité. Parmi les titres proposés on remarquera *Maigret à l'école*, de Simenon [108], *Chiens perdus sans collier*, de Gilbert Cesbron [109], *Le bal des voleurs*, de Jean Anouilh [110], ou encore son *Antigone* [111], ces deux derniers, certes, des pièces de théâtre, mais relevables du récit quand elles deviennent l'objet, comme ici, d'une lecture suivie.

Ces adaptations, qui procèdent exclusivement par coupures, respectent la quasi totalité des récits et sont accompagnées de notes au bas des pages pour les mots difficiles ou pour des références trop précises à la culture ou à la civilisation françaises, par exemple les noms de personnages ou de symboles historiques français. Certes, l'on pourrait discuter sur le choix des mots expliqués, ce choix pouvant apparaître à un Français comme très subjectif ; il n'en demeure pas moins qu'on peut aussi faire confiance au « flair pédagogique » de l'adaptateur, d'autant que celui-ci est toujours un autochtone.

Chaque volume de cette collection contient, à la fin, un questionnaire qui peut orienter, pour chaque chapitre, la lecture de l'élève, ou les échanges de vue en classe, ainsi qu'une liste de sujets de rédaction écrite parmi lesquels le professeur peut puiser (soit pour contrôler la lecture à domicile, soit pour permettre des réponses à des questions d'ordre général qui portent, non point sur la théorie littéraire, mais sur les goûts ou les intérêts des apprenants pour tel type de récit ou de personnage).

Comme les volumes de la collection Longman, les titres et les adaptations de la collection *Voix françaises* sont choisis et conçus en fonction de tranches d'âge déterminées.

Sans doute peut-on concevoir d'autres types d'adaptations encore, comme le résumé, ou la transposition de récits littéraires en images, transposition elle aussi résumante, telle celle du cours audio-visuel d'anglais de R. Delrée, A. De Paepe et H. Gijssels, publié en 1971 [112].

[107] P. 145.
[108] Présenté et adapté par Jean ROSSBACH, 1980 (4e édit.).
[109] Présenté et adapté par Christiane BORGONJON, 1978 (6e édit.).
[110] Présenté et adapté par Marcel DE GRÈVE, 1978 (4e édit.).
[111] Présenté et adapté par Marcel DE GRÈVE, 1980 (12e édit.).
[112] *English Audio-Visual Course. Picture Book.* Bruxelles, Montréal et Paris, Didier, 1971.

Le résumé, quel que soit le support utilisé, — linguistique ou iconique, — peut dans certains cas conduire l'apprenant vers l'œuvre originale. Dans une méthode audio-visuelle comme celle qui vient d'être signalée, et où sont transposés en images de couleurs vives *Rip Van Winckle* de Washington Irving, *Gulliver's Travels* de Swift, et *The Model Millionnaire* [113], ces images ont une double fonction : développer les aptitudes narratives et linguistiques des apprenants : « These pictures will enable the student to reproduce the chief facts and situations of the lesson and help him to obtain a fluent command of the language. » [114]

Au « picture-book » correspond en effet ici un livre de leçons, le « work-book », qui comprend des exercices oraux et écrits, capables de faire produire à l'élève des phrases du langage naturel quotidien, un texte de lecture, des notions de vocabulaire et de grammaire, des questions, des dictées. Ce matériau, en accord avec les principes de la didactique moderne, selon les auteurs [115], — parce que les apprenants prennent la parole à partir d'« histoires », fussent-elles d'origine littéraire, — est accompagné de 22 films fixes, de 5 bandes magnétiques et de 9 disques.

Mais dans cette transposition, si intéressante et efficace soit-elle, comme dans le « résumé » classique, le récit littéraire se réduit à son schéma fonctionnel et, se métamorphosant en récit pratique, sera plutôt utilisable en classe.

L'on préférera donc, pour une véritable initiation à la pratique des œuvres littéraires, la lecture suivie à domicile, soit à l'aide de l'adaptation au sens courant du terme, soit à l'aide du texte intégral s'il est judicieusement choisi [116].

La lecture à domicile peut être, comme nous l'avons vu [117], prolongée, — plutôt que « contrôlée », la notion de contrôle pouvant lui ôter toute sa valeur de motivation ! — par des exercices de compréhension ou de rédaction, faits à la maison et corrigés en classe, lorsque le même ouvrage est proposé à tous les élèves. Lorsque le choix varie selon les élèves, l'on peut concevoir la possibilité pour eux de rendre compte

[113] Ces textes étaient déjà présents, sous la forme d'adaptations abrégées et simplifiées, dans la méthode qui précéda l'adaptation audio-visuelle.

[114] Préface.

[115] *Workbook*, p. 5.

[116] Voir dans J. DAVID, *ouv. cité*, une bibliographie d'œuvres françaises publiées dans des séries bon marché (classiques, folio, livres de poche) à l'intention d'élèves africains anglophones de niveau avancé (pp. 138-141). Une technique pour le choix des œuvres, classiques et modernes, est proposé dans le livre (pp. 211-212).

[117] P. 147.

de leur lecture par un « journal de classe », genre très apprécié actuellement en Pologne, selon Sławomir Bazylko et Henryka Martyniak [118]. Ce « journal » peut faire appel à l'entière initiative des apprenants : ainsi, de ses lectures, l'élève peut copier certains passages, extraire quelques emplois de structures linguistiques qui l'ont frappé, ou encore construire des résumés avec illustrations (collages ou dessins). Les deux méthodologues polonais soulignent le succès particulier de ce dernier type de « journal », qui fait appel à l'imagination des jeunes élèves, à leur « créativité ».

Pour en revenir à l'adaptation, au sens courant du terme, des récits littéraires, si elle peut se justifier et paraît même recommandée dans de nombreux cas, pour la lecture suivie à domicile par exemple, peut-elle se concevoir pour la lecture en classe ?

b) *La lecture en classe*

Certes, si le nombre d'heures hebdomadaire d'enseignement d'une langue étrangère le permet, l'une d'entre elles peut très utilement être consacrée à la lecture suivie de récits adaptés. Alors les questions qui portent sur le texte peuvent devenir le prétexte d'exercices d'expression orale ou de discussions capables à la fois d'intéresser les élèves et de les divertir, donc de les « impliquer ». C'est également à cette pratique que sont destinés les volumes de la collection *Voix françaises* qui vient d'être évoquée [119].

Le plus souvent, hélas ! le nombre d'heures d'enseignement alloué aux professeurs et aux élèves de langue étrangère ne permet pas l'existence de lecture récréatives tout autant que formatrices. Aussi bien peut-on préférer, puisqu'il faut choisir, l'utilisation de récits originaux qui peuvent se prêter, avec l'aide directe du professeur, à de nombreuses formes d'exploitation.

Si le matériau peut différer selon le groupe d'étudiants auquel il s'adresse et/ou la créativité de l'enseignant, les formes d'exploitation du récit littéraire peuvent être inventoriées, — sans que cela suppose d'ailleurs une limitation. En effet, qu'on envisage des « morceaux choisis » de manuels ou des récits choisis par l'enseignant, leur utilisation peut être la même, à chaque niveau d'enseignement.

En 3e et 4e années d'apprentissage d'une langue, niveau moyen au-

[118] *Ouv. cité*, p. 169.
[119] Pp. 146-147.

quel on peut introduire la littérature et niveau minimum auquel on peut introduire le récit littéraire [120], l'on ne peut guère demander à l'élève qu'une lecture puis une reconstitution par épisodes du récit proposé. Comme le note Colette Stourdzé, dans son article *De la reconstitution à l'exploitation du texte* [121] : « À ce niveau, un texte littéraire peut être, et même devrait être, un instrument de perfectionnement ou parfois d'acquisition de la langue parlée. » [122] C'est dire combien toute prétention critique ou proprement littéraire serait ici mal venue ! Colette Stourdzé propose trois grandes étapes d'utilisation d'un texte, qu'on résume ainsi : le professeur situe l'auteur ; il lit le texte ; il le fait reconstituer à l'aide de tout un jeu de questions. Toutefois, la « reconstitution » de texte, loin d'être une méthode, — car la répétition en deviendrait fastidieuse, — peut être utilisée comme un « exercice » qui permet de différencier les niveaux de langue tout en donnant priorité et primauté à la communication orale, à un enchaînement de questions et de réponses, à une vision globale pour l'apprenant, des éléments à utiliser : prononciation, vocabulaire, grammaire, style, civilisation [123].

Peut-être pourrait-on se demander dans quelle mesure s'impose, à ce niveau, le besoin de « situer l'auteur ». Car dans quoi, dans quel contexte le situera-t-on ? Dans un contexte historique, ou culturel, ou littéraire que l'apprenant ignore encore ?... Colette Stourdzé ne subirait-elle pas toujours l'empreinte de la « tradition littéraire » très typiquement française ?

Le quatrième et dernier volume des cours intégrés d'anglais selon le *New Concept English* de L. G. Alexander, c'est-à-dire *Fluency in English. An Integrated Course for Advanced Students* [124], dont le nombre d'éditions est éloquent, permet d'apprécier le rôle possible du récit, à lire, à reconstituer, à écrire, comme base de tout progrès vers la maîtrise, non seulement de la langue, mais également de la compréhension de textes d'idées et de l'expression courante d'opinions personnelles. Comme l'indiquent les recommandations adressées aux professeurs, le volume n'est accessible qu'aux étudiants qui ont assimilé le cours précédent, intitulé *Developing Skills*, c'est-à-dire *An Integrated Course*

[120] Voir ci-dessus, pp. 133-135.

[121] Dans *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (ouv. cité), pp. 79-100.

[122] P. 80.

[123] Voir *id.*, pp. 98-99.

[124] Londres, Longman, 1974 (9e édit.). La première édition date de 1967.

for Intermediate Students [125], ou bien qui remplissent tout un ensemble de conditions. Or, parmi celles-ci figure, outre l'aptitude à converser sur des sujets quotidiens et à lire des textes narratifs ou non du niveau des *Longman's Bridge Series* [126], l'aptitude à comprendre, à reconstituer, à analyser un récit en prose (ou un extrait de récit en prose), et à produire soi-même un récit structuré. L. G. Alexander précise ces conditions ainsi : « ... 4. Precis. — The ability to reconstruct the main sequence of events in a piece of narrative prose (e.g. describing actions or experiences). This presupposes that the student is capable of the following : a) Reading, understanding and carrying out instructions. b) Extracting specific information to write a list of *points* in note form outlining the main sequence of events in a piece of narrative prose. c) Connecting these points to form simple, compound and complex sentences and arranging them logically to write a well-constructed paragraph in a set number of words. — 5. Composition. — The ability to write a narrative or descriptive composition of about 3.000 words. This presupposes that the student is capable of the following : a) Making a short plan (i.e. listing a few ideas in note form). b) Connecting the ideas to write a composition of about three or four paragraphs. The composition should contain an Introduction, Development and Conclusion. » [127]

Afin que l'étudiant vérifie lui-même, — et l'auteur insiste sur cette responsabilité de l'apprenant, — s'il est prêt pour le nouveau cours, il lui est soumis, au début de chaque partie de cours, un « introductory test ». Or, le premier de ces tests prend comme point de départ une séquence narrative extraite du roman de Doris Lessing, *The Habit of Loving*, qui s'intitule ici *Through the Tunnel* [128] : c'est le récit d'une aventure, celle d'un jeune garçon qui ne peut accéder à la mer qu'en passant à la nage dans un tunnel. La séquence est suivie de questions sur la diégèse, sur certains mots, mais surtout de deux séries d'exercices qui, sous les rubriques « Precis » et « Composition », font appel, le premier à l'aptitude à la synthèse et à la transposition, le second à des capacités de composition et d'invention, à la « créativité » de l'apprenant : « Precis. — In not more than 80 words write an account of the boy's experience under the sea as described in lines 23-41 (A hundred... the open sea). Use your own words as far as possible. Do not include anything that is

[125] Ce cours vient après *First Thing First. An Integrated Course for Beginners*, et *Practice and Progress. An Integrated Course for Pre-Intermediate Students*.
[126] Voir ci-dessus, p. 146.
[127] *Ouv. cité*, p. XI.
[128] *Id.*, p. 1.

not in the last two paragraphs. — Composition. — Write a composition of about 300 words on one of the following subjects : a) The most frightening experience I have ever had [129]. b) A hollyday by the sea. c) Dangerous sports. » [130]

Parmi les textes d'idées dont est constitué le livre et auxquels doit désormais accéder l'apprenant, l'auteur ne pouvait éviter la discussion narrative, pour peu que les idées eussent, elles aussi, eu leur « histoire ». Citons, par exemple, tel extrait de *Science Makes Science*, de Richie Calder [131], ou *Galileo Reborn*, de Michael Hoskin, tiré du *Listener*, qui narre les controverses suscitées par Galilée et ses théories [132].

Le livre d'Alexander fait donc apprécier au professeur comme à l'apprenant le chemin qui mène de la dynamique des « fictions » à celle des « idées ».

Mais, à un niveau un peu plus élevé, le récit littéraire peut donner lieu à des modes de lecture et de ré-écriture qui, sans prétendre à l'exercice de haute voltige critique, se fondent sur une productivité plus grande de l'apprenant.

Ainsi, en 5e année secondaire de français des cours donnés par le BPES en Rwanda, un récit comme *Le mandat*, qui a été évoqué plus haut [133], est présenté comme susceptible des exploitations les plus variées. D'abord, écrivent les auteurs du dossier *L'argent*, qu'il illustre, « *Le mandat* de Sembene Ousmane fait l'objet d'une lecture suivie et est saisi dans sa structure d'ensemble. Une attention particulière est ainsi accordée à l'espace et au temps du roman, aux personnages ainsi qu'à l'analyse des caractères. » [134] Puis ce récit, après avoir été l'objet de questions de compréhension, de mise au point lexicale (sur le lexique de la banque, par exemple), structurale (sur l'emploi du subjonctif, des adverbes, etc.) ou stylistique (sur l'emploi des métonymies), peut, dans sa totalité, susciter deux types d'exploitation : une exploitation dramatique et une exploitation critique. Ainsi, suggèrent les auteurs du dossier, l'on peut faire jouer certaines scènes aux élèves. Et l'on peut aussi vérifier leur compréhension littéraire du récit par des questions sur le fil conducteur de l'intrigue, sur le temps, l'espace, les personnages, l'at-

[129] Il faut bien constater ici que, décidément, depuis un siècle au moins, les sujets de « composition » n'ont pas beaucoup évolué...
[130] *Ouv. cité*, p. 1.
[131] *Id.*, p. 69.
[132] Pp. 129-130.
[133] P. 140.
[134] *Ouv. cité*, p. II.

mosphère, donc déjà sur les aspects non plus linguistiques mais fictifs et narratifs du récit.

A ce stade, on le voit, la boucle est fermée. Ou plutôt, le lien est établi avec le cours de langue dite maternelle, — ou avec ce que ce cours devrait être : l'apprentissage de la lecture de textes dénotatifs d'abord, l'introduction dans le discours littéraire ensuite. Le « séjour dans le texte » commence.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Comme le diable, le récit est partout ! À la fois résistant et plastique, même et autre, uniforme et multiforme, un et multiple, il prospère sans arrêt à travers le temps, il parcourt sans cesse l'espace de l'enseignement des langues, aussi restreint que la salle de cours ou le laboratoire de langues, aussi vaste que l'univers. On l'écoute, on le capte, on le recrée, on le crée parfois.

Mais... revenons à l'Homme ! Le panorama qui précède, si incomplet soit-il, des types de récits utilisés dans quelques secteurs de l'enseignement des langues étrangères et de divers types d'utilisation de ces récits confirme l'omniprésence d'un phénomène humain, — qu'on l'attribue à la nature ou à la culture : la narrativité [1]. Il en confirme aussi la fécondité incessante.

Cela ne signifie pas, il s'en faut, que toute espèce de récit ou toute utilisation du récit soit la bonne pour toute espèce d'apprenant ! Il est des récits, comme nous l'avons vu [2], qui par leur narration plane, leur fermeture, leur absence de perspective se révèlent inefficaces sur le plan linguistique donc pédagogique, d'autres qui, par leur fiction stéréotypée ou hyperexotique, provoquent des effets dont la nocivité culturelle égale parfois l'inefficacité didactique.

Mais aux enseignants soucieux à la fois de la matière qu'ils enseignent : la langue, et des destinataires de leur enseignement : les apprenants, s'offre toute une gamme de récits non seulement à produire et à transmettre mais à *faire* produire et, corollairement, toute une gamme d'utilisations du récit. À condition toutefois que préside au choix des récits et à leur utilisation le respect de quelques principes que l'on n'aura garde d'assimiler à des lois, — sauf à faire de la créativité un

[1] Voir chap. I.
[2] Voir chap. II.

recueil de lois, voire une mode à prendre à la lettre avec les conséquences qu'on lui connaît dans certaines « écoles-pîlotes »... Entre une spontanéité anarchique et destructrice des enseignants et des apprenants et une inflation méthodologique stérilisante, la créativité telle que je l'entends se situe dans une sphère qui peut concilier rigueur et bonheur.

D'abord, le choix des récits à utiliser par l'enseignant ne peut s'effectuer sans la prise en considération de deux ensembles et, surtout, de leurs relations possibles : en premier lieu les apprenants, en second lieu, — et j'insisterais volontiers sur ce point, — en second lieu seulement les éléments constitutifs ou strates du récit. Ces deux ensembles eux-mêmes sont composés, comme on a pu le voir, d'un nombre limité de termes (variables), évidents en apparence, mais avec lesquels, — et sur lesquels ! — on ne peut travailler que lorsqu'on les considère globalement. Qu'une de ces variables soit omise, et tout un projet pédagogique est voué à l'échec !

Précisément, à travers les échecs et à travers les réussites pédagogiques il est apparu que l'auteur de manuels, de cours, de méthodes, tout comme l'enseignant dans une classe, ne peut choisir les mêmes types de récits pour des débutants et pour des apprenants plus avancés, pour des enfants et pour des adultes, pour des adultes en séjour dans le pays de la langue-cible et pour des débutants, même adultes, dont la plupart demeureront dans leur pays. Autrement dit, le niveau d'apprentissage, l'âge, mais aussi la situation culturelle des apprenants, trop souvent oubliée, doivent entrer en ligne de compte dans le choix de tel ou tel type d'enseignement, donc de tel ou tel support narratif, sans compter les goûts, les motivations des élèves et les moyens techniques d'apprentissage dont ils pourront disposer.

À l'autre pôle de la relation, les mêmes méthodologues et pédagogues disposent d'un répertoire de récits des plus variés, depuis le plus humble des récits-dialogues jusqu'au... récit littéraire, en version adaptée ou intégrale. Ces récits mettent en jeu, ou en mouvement, des variables qui sont propres au genre et qu'on ne pourra manquer d'articuler aux variables qui ont trait aux apprenants : la fiction du récit ou « récit raconté », la narration ou « récit racontant », et le rapport de ces deux strates du récit avec un référent réel ou imaginaire [3].

Il s'avère que les cours les plus efficaces qui ont été évoqués dans les pages qui précèdent sont fondés sur une prise en considération consciente de ces données et de leurs interrelations.

[3] Voir chap. I.

À des adultes britanniques séjournant en France en vue de perfectionner leur connaissance de la langue et de la culture françaises, l'on ne saurait évidemment proposer des contes pour enfants, des récits à référent purement scolaire, des morceaux d'anthologie littéraire ou des récits qui les ramènent à la culture de leur pays d'origine : cela ne correspond ni à leur niveau, ni à leur âge, ni à leurs motivations, ni à leur situation d'apprentissage. Mais un choix de récits tirés de situations actuelles et adultes de la vie française, ou de documents authentiques, ou de romans linguistiquement accessibles, ou encore de récits à valeur technologique, peut répondre aux besoins d'apprenants de ce type. Des formes de narration aussi différentes que le récit oral enregistré, le récit écrit de la bande dessinée pour adultes peuvent servir de supports didactiques. C'est ce qu'ont compris des organismes comme le BELC [4], le C.L.A. de Besançon [5] ou le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres [6], dont les cours de français sont destinés explicitement à ces groupes d'apprenants.

Demande-t-on à de jeunes néerlandophones des classes de 1re ou de terminales des établissements secondaires de connaître cinq siècles de littérature anglo-saxonne, ou à de jeunes francophones du même niveau de posséder trois siècles de littérature russe ? Cela ne peut se faire, — et ne s'est fait, hélas ! — qu'à travers la lecture ou l'étude exclusive de ces « morceaux choisis », prédigérés, dont on a pu apprécier les conséquences néfastes [7]. Cela ne peut se faire et ne s'est fait qu'aux dépens de la « performance » langagière des apprenants. Doit-on pour autant exclure le récit littéraire de l'enseignement des langues étrangères dans les établissements secondaires [8] ? Certes non, s'il reste un *moyen* d'apprentissage parmi d'autres, si cette forme d'apprentissage culturel de la langue coexiste avec l'apprentissage fonctionnel de cette langue et même y contribue. Aussi bien n'ai-je pas manqué de saluer toutes les tentatives qui peu ou prou permettent à l'enseignant de repousser la tentation anthologique [9] : le recours à des manuels où alternent de longs extraits narratifs et des dossiers sur la civilisation du pays de la langue-cible, — tels ceux de W. De Moor et X. De Keyser [10], — le recours à des

[4] Voir plus haut, p. 56.
[5] Ibid.
[6] Ibid.
[7] Voir plus haut, p. 132.
[8] Le cas de spécialisations universitaires est évidemment différent, mais ne concerne le plus souvent qu'une minorité d'étudiants.
[9] Voir plus haut, p. 129.
[10] Voir plus haut, p. 137.

collections de récits adaptés à l'âge et au niveau linguistique des apprenants, — telle la collection *Voix françaises* ou la *Bridge Series* de Longman [11], — le recours enfin à des récits intégraux simples.

Mais peu chaut ce contact immédiat avec une littérature étrangère au travailleur migrant désireux de s'intégrer au pays d'accueil ou au préadolescent brésilien ou sénégalais. Un tel contact nécessite, en effet, un certain niveau linguistique, une accoutumance à la culture de la langue-cible, des motivations culturelles autant que fonctionnelles, mais aussi et surtout, comme on le fait ressortir de plus en plus [12], une connaissance suffisante de sa propre langue et de sa propre culture. Or, peut-on exiger cette connaissance de la part de travailleurs migrants issus de populations rurales, parfois analphabètes ou peu alphabétisées dans leur propre langue, peu ou pas encore conscients de la spécificité de leurs coutumes, de leurs mythes et de leurs légendes ? Peut-on davantage le requérir d'un enfant ou d'un préadolescent de 9 à 13 ans, en cours d'apprentissage dans sa propre langue, en cours de découverte de sa propre culture sous ses facettes les plus diverses, par les moyens les plus divers, depuis les contes narrés à la veillée jusqu'aux médias les plus sophistiqués ? Aussi, dans un cas comme dans l'autre, un contact trop rapide avec la culture étrangère, même si le mot « culture » est pris dans son acception la plus large [13], est-il apparu à des chercheurs, expérimentateurs, méthodologues, comme Mauviel, I. et P. Tiedt, F. Gomes de Matos, C. Silva, F. Debyser, les membres du BPES, ceux du GIRCEL, tant d'autres, comme un viol susceptible d'entraîner des blocages et dans l'apprentissage linguistique lui-même et dans toute possibilité à moyen ou à long terme d'acculturation au pays de la langue-cible, s'il en est besoin.

Dès lors, pour ces types d'apprenants et à ce niveau de leurs études, ces chercheurs ont-ils proposé des méthodes : où le récit tient une place de choix ; où sont privilégiés des types de fiction et de narration qui s'apparentent soit à l'anecdote quotidienne, soit à la fable et au conte, — plutôt qu'à l'énigme policière, par exemple, ou à l'histoire de type ludique ou humoristique ; où enfin narration et fiction sont endogènes, c'est-à-dire se réfèrent à la culture même de l'apprenant, quitte à ajouter progressivement à ces éléments des éléments exogènes, dans une optique transculturelle ou multiculturelle. En effet, des récits nour-

[11] Voir plus haut, pp. 145-146.
[12] Voir chap. IV.
[13] Voir pp. 146-147.

ris de sa propre culture « parlent » plus à l'apprenant que des récits empreints d'une culture étrangère, lui permettent de s'y introduire, de dialoguer avec eux, tout comme avec les œuvres d'art de sa propre civilisation : ainsi l'art mozarabe de l'Espagne méridionale permet à un Marocain, à un Tunisien ou même à un Syrien un contact plus créatif que ne le pourraient la statuaire hindoue ou la peinture flamande (hyperfiguratifs pour lui !).

L'enseignement de la langue peut alors tenir compte de trois grands aspects à la fois de ce qu'on appelle l'identité culturelle des apprenants :

1° Le rôle que joue dans la culture des apprenants l'acte même de narrer.

2° L'art de conter ce qui leur est propre, rattaché d'un côté aux variétés quotidiennes, de l'autre aux variétés épiques et mythologiques du récit, lié à des formes de fiction et de narration spécifiques, fussent-elles les variantes locales d'un canon international.

3° La réalité socio-culturelle des apprenants sous ses multiples facettes, passées, présentes et à venir.

Dans cette optique, la langue est conçue avant tout comme un moyen de communication tout en pouvant devenir, avant toute imposition d'une culture étrangère, un moyen de familiarisation avec sa propre culture.

Il va sans dire qu'une méthode fondée sur le principe de l'identité culturelle des apprenants ne peut offrir le même cours et donc les mêmes écrits didactiques aux apprenants de tous les pays. À chaque groupe ethnique les récits qui lui conviennent, selon l'âge des élèves, leur niveau, leur situation matérielle [14].

Toutefois, jusqu'à présent, les récits fondés sur l'identité culturelle des apprenants ou plus largement sur une base transculturelle ou multiculturelle n'ont guère été expérimentés que là où les divergences culturelles entre les apprenants et le pays de la langue-cible étaient les plus flagrantes et où une réaction s'imposait de plus en plus devant les échecs d'un enseignement traditionnel uniformisé.

S'ensuit-il que des apprenants issus d'un continent ou d'une région donnés soient plus aptes à se familiariser avec une culture étrangère voisine, appartenant à la même région ou au même continent ? Nous avons pu, au cours de notre itinéraire, nous demander à quelles images

[14] Il me paraît, par exemple, difficile d'envisager l'utilisation de matériel audio-visuel sophistiqué dans une école rurale africaine ou amazonienne. Mais, inversement, on aurait tort de refuser l'appui de ces moyens à Dakar ou à São Paulo.

mentales tel personnage historique français ou telle réalité soviétique pouvait s'associer chez un jeune lycéen européen, non français ou non soviétique, sans préparation progressive. Sans compter les stéréotypes et les mirages que peuvent contribuer à perpétuer ou à transmettre dans certains cas [15] les récits qui se réfèrent à la seule culture de la langue-cible !...

Aussi, pour nous en tenir par exemple à l'Europe, ne devrait-on pas envisager, durant les premiers stades de l'apprentissage, chez des enfants et des préadolescents, un enseignement de la langue étrangère qui utilise des récits endogènes, où se meuvent des personnages dont la majorité sont familiers à ces apprenants ou du moins appartiennent à leur culture, dont les espaces narratifs ne le dépaysent pas immédiatement, dont le vocabulaire lui-même ne soit pas immédiatement lié à des idées ou à des réalités trop étrangères, à une vision du réel trop différente de là leur ? Ce sont des projets qu'un organisme comme le GIRCEL a entrepris.

Ne pourrait-on suggérer, par exemple, pour l'enseignement de l'anglais en France, l'utilisation d'un récit dont la fiction soit située en France, fasse appel à des réalités actuelles de ce pays et à son histoire, histoire envisagée selon ses fluctuations et ses déplacements de peuples, à ses légendes régionales ? Le jeune Français pourra ainsi, sans choc initial, s'acclimater à la langue anglaise, devenue véhicule de son propre héritage culturel.

Toutefois, le principe : à chaque groupe les récits qui lui conviennent, vaut aussi dans le sens d'une acculturation souhaitable à la culture du pays de la langue-cible, surtout lorsque ce pays est proche, comme c'est le cas de l'Angleterre par rapport à la France. Le jeune Français du nord de la France, le jeune Parisien ne vit pas loin de l'Angleterre et peut être amené tôt ou tard à y séjourner, chez un(e) correspondant(e) ou en voyage scolaire par exemple. Aussi bien convient-il de distinguer des cas aussi différents que l'enseignement de l'anglais en France et l'enseignement de l'espagnol en Suède !

Mais, comme nous l'avons vu aussi, il arrive un moment du cursus où l'apprenant, enfant, adolescent ou adulte, déjà en possession de structures et d'un vocabulaire fondamentaux de la langue étrangère aspire à une connaissance du pays (ou des pays) où cette langue est parlée. Aussi bien, l'utilisation des récits endogènes n'est-elle qu'une première étape de l'apprentissage d'une langue étrangère.

[15] Voir chap. II, pp. 32-47.

Une fois effectué le choix des récits à utiliser selon les critères qui viennent d'être évoqués, comment utiliser ces récits ?

L'utilisation des récits, *du* récit, n'est féconde que si la réception du récit par ses destinataires, les apprenants, ne se borne pas à une lecture ou à une mémorisation passive, que si elle devient elle-même un processus actif. L'utilisation du récit est même d'autant plus efficace dans l'enseignement des langues étrangères qu'elle se double d'une possibilité pour l'apprenant de produire ses propres récits, d'une « création » de récit.

Toutefois, « réception » d'un récit et « production » d'un récit, ces deux formes de l'utilisation du récit du point de vue de l'apprenant ne peuvent se réaliser efficacement que si l'auteur des cours et l'enseignant tiennent compte de la réceptivité et de la productivité des divers groupes d'apprenants, une fois de plus selon leur âge, leur niveau, leur identité culturelle et, bien sûr, les moyens techniques dont dispose leur établissement scolaire. Ces critères ayant déjà joué leur rôle dans le choix des récits à utiliser, réception et production de récits varient aussi selon les types mêmes de récits adoptés, tout en présentant des éléments communs, puisque aussi bien le récit fonctionne selon un schéma universel minimal sans lequel il n'est pas [16].

Les cours réalisés par des organismes comme le BELC, le BPES, le GIRCEL ou l'institut de langue Yázigi, par exemple [17], témoignent de la richesse d'utilisations auxquelles peut se prêter un récit endogène durant les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère. Lors d'une première étape, celle de la réception, l'enfant ou le préadolescent peut « lire » une histoire, c'est-à-dire la reconstituer, à l'aide d'éléments culturels qui lui sont, sinon tous familiers, du moins accessibles grâce au contexte dans lequel il vit. La lecture est donc plus créative que s'il avait affaire à une culture étrangère. Des exercices de reconstitution et de transposition divers servent de contrôle de compréhension : questions, remplissage de bulles vides, dessins accompagnés de bulles ou de légendes, transformations selon des changements de temps, de personnes ou de points de vue, dramatisations. La lecture et la reconstitution des histoires permettent déjà à l'apprenant une prise de conscience et du fonctionnement propre à un récit et du fonctionnement propre à une langue. Le récit, en s'installant puis en progressant, permet d'assurer une progression dans l'apprentissage des structures chronologiques

[16] Voir chap. I, pp. 12-13.
[17] Voir chap. IV.

et logiques d'une langue, tout en se prêtant au dialogue, c'est-à-dire sans l'écran d'une culture étrangère [18]. Pour cette même raison, la fonctionnalité de ces récits (l'ordre du « faire »), aisément perceptible par l'apprenant, peut favoriser l'assimilation rapide des verbes les plus usuels ; de même, la qualification (l'ordre de l'« être ») de personnages référentiels [19] issus d'une réalité socio-culturelle familière aux élèves et de personnages anaphores [20] proches de la réalité n'est pas sans faciliter l'acquisition d'un certain lot d'adjectifs (de couleur, de taille, par exemple) ou de formules de présentation ; enfin, la présence d'informations nécessaires gratifie tout naturellement l'apprentissage des expressions les plus courantes de la parenté, de la distance, de l'âge, etc.

Mais l'activité de l'apprenant ne s'arrête pas à l'étape de la réception. En véritable stéréophone, le récit, déjà « ouvert » [21] par la multiplicité des interprétations dont il est l'objet, dès la lecture à haute voix, n'est réellement efficace du point de vue linguistique que s'il devient pour l'apprenant un modèle de production d'autres récits, également empruntés à sa réalité socio-culturelle, telle que la perçoivent son esprit critique ou simplement observateur, son imagination et ses rêves. Nombreux peuvent se déployer les moyens de cette nouvelle créativité : récit oral, récit écrit, séquence iconique avec bulles et/ou légendes, journal de classe, jeux, dramatisation et même déjà simulation [22], c'est-à-dire, lors de cette première étape de l'apprentissage, emploi des structures linguistiques étrangères dans des situations humaines qui soient à la fois propres à la vie de l'apprenant et capables de fournir un dialogue ou des séquences narratives au moins linguistiquement vrais dans la langue étrangère. Un exemple simple : même si les magasins d'alimentation et les produits qu'ils offrent diffèrent selon les latitudes, les pays et les systèmes économiques, ils existent partout et supposent les processus d'achat et de vente, disons d'échange ; aussi bien, acheter dans un magasin peut-il donner lieu à des exercices de simulation qui poussent l'apprenant à employer des structures récupérables, le cas échéant, dans une situation analogue au cours d'un voyage dans le pays de la langue apprise.

Les récits proposés par l'enseignant, pour peu qu'ils satisfassent aux

[18] Comme l'apprentissage de la langue maternelle à l'école primaire. Voir plus haut, pp. 100-120.
[19] Voir chap. I.
[20] Ibid.
[21] Au sens où l'entend Umberto Eco, dans *L'œuvre ouverte* (ouv. cité).
[22] Pour la définition et l'application de cette activité, voir plus haut, pp. 63-65.

critères de fonctionnement du récit minimum, avec son dynamisme et ses actants, — comprenant, s'il est possible, adjuvants et opposants, — peuvent fournir aux apprenants des modèles de fabrication de leurs propres récits.

Aux stades plus avancés de l'apprentissage, que ce soit par l'adolescent des lycées resté dans sa région, ou par l'adulte en séjour dans le pays de la langue-cible, pour nous en tenir à deux cas répandus, peuvent et même doivent se substituer aux récits endogènes des récits exogènes, non littéraires ou littéraires.

Comment les utiliser ? L'on peut certes envisager d'abord des types d'exercices analogues à ceux qui viennent d'être évoqués, à l'exclusion du jeu ou de certains types de dessins qui ne correspondent plus à l'âge de l'apprenant. Mais l'acclimatation de l'apprenant à la culture étrangère, lorsqu'elle s'effectue par le biais du récit, implique non seulement des types de récits bien définis, mais des types d'utilisation bien définis, en rapport avec l'âge et le niveau des apprenants. Deux grands types de récits, rappelons-le, sont à retenir comme les plus adéquats : les récits fabriqués, qui se réfèrent à la vie quotidienne du pays de la langue-cible, des récits littéraires issus de la culture du (ou des) pays de la langue-cible. Or, les uns et les autres peuvent engendrer des formes d'utilisation spécifiques, dont on a déjà expérimenté l'efficacité ou qui apparaissent comme prometteuses.

Les récits fabriqués, verbaux ou iconiques (comme les bandes dessinées de *C'est le printemps* ou celles qui sont utilisées dans les Eurocentres [23], ou les documents authentiques présentés sous forme narrative (récit oral, pris sur le vif et enregistré, journal d'élève, récit écrit journalistique) peuvent se prolonger par tous les exercices possibles de questions-réponses, de reconstitution, de production de récits, mais aussi par des dialogues, des discussions d'idées où s'exerce l'esprit critique de l'apprenant, par des enquêtes sur le terrain... ou dans les livres, par des comparaisons entre la propre culture de l'apprenant et celle de la langue-cible, qui lui font découvrir à la fois un univers humain de « significations partagées » [24] et l'originalité de chaque culture. La langue étrangère devient alors à la fois outil d'activité intellectuelle et outil d'écriture ou d'expression personnelle, outil critique et outil créateur.

Quant au récit littéraire, une fois repoussée la « tentation anthologique » [25], il peut être utilisé autrement que comme un pensum. Ainsi que

[23] Voir chap. III.
[24] Selon les termes de M. Mauviel. Voir ci-dessus, p. 94.
[25] Voir ci-dessus, pp. 129-133.

le montre le succès des collections de récits adaptés ou la pratique du journal de lecture dans certaines classes de langue [26], la lecture à domicile de pièces de théâtre, de nouvelles et de romans étrangers peut permettre, sinon un enrichissement de la compétence linguistique (dans les meilleurs des cas), du moins un entretien de cette compétence et, surtout, un plaisir de lire qui favorise le contact avec la civilisation étrangère. Cet exercice récréatif peut être l'objet ou non de contrôle, comme le journal de lecture qui peut prendre la forme d'un relevé de structures grammaticales, d'un compte rendu, d'un résumé ou encore d'un collage ou d'un montage.

En classe, l'on pourra se livrer à un travail sur le texte et à partir du texte. Celui-ci, sans aller jusqu'au commentaire ou à la dissertation, peu souhaitables pour l'apprentissage d'une langue étrangère et à réserver aux universitaires, pourra mettre à nu, pour l'apprenant, la productivité langagière de telle ou telle culture étrangère, la rhétorique qui lui est propre, etc. C'est par une lecture à haute voix du maître et des élèves, — première « lecture », voire « ré-écriture » de l'œuvre ! — que pourra commencer l'exploration du texte. Découpage de la fiction en séquences, repérage des fonctions, des qualifications de personnages, dialogues, discussions, pourront ponctuer tel ou tel épisode du récit, mais aussi, — pourquoi pas ? — ce que Raphaël Nataf appelle des « exercices d'écriture » [27]. La lecture d'un récit littéraire, surtout si celui-ci appartient à une littérature contemporaine, peut devenir le tremplin d'une production de récits que l'apprenant tirera de sa propre expérience, de sa propre culture. Rien n'empêchera non plus, si le récit est suffisamment fonctionnel, que le récit littéraire serve de point de départ à une dramatisation par les apprenants.

Outre ces deux types de récits, bienvenus aux stades avancés de l'apprentissage, lorsqu'une acculturation au pays de la langue-cible est souhaitable, on a pu apprécier la fécondité pédagogique des récits de type ludique, humoristique, ou simplement divertissant (par exemple l'énigme policière), si tant est qu'ils ne constituent pas des formes de narration trop exotiques pour les apprenants. Or ces récits, par le rire, le sourire ou les effets de suspens qu'ils provoquent, stimulent, non seulement la lecture, la réceptivité des apprenants, mais encore leur créativité, par des exercices de type particulier : par exemple la reconstitution d'anecdotes humoristiques à partir de dessins, l'invention de situations

[26] Voir plus haut, pp. 143-149.
[27] *Art. cité*, p. 135 n 58.

absurdes ou fantaisistes où peut s'exercer l'imagination de l'apprenant, ou encore des dramatisations ou des simulations où interviennent des personnages de fantaisie, transformables, comme la marionnette « Zip » du cours *Let's Have Fun* [28]. Toutefois, l'utilisation des récits de type ludique, produits ou à produire, ne peut se dissocier de tout référent socio-culturel, soit propre à l'apprenant, soit propre au pays de la langue-cible, et d'une élaboration par le récit de ces éléments de culture, fussent-ils animés par la « vis comica » ou le suspens.

Sans être inépuisables, les ressources de la narrativité, dans l'enseignement des langues étrangères, paraissent donc au moins égales à celles du dialogue, encore que celui-ci puisse se combiner au récit [29]. Plus que souhaitable, l'utilisation du récit dans l'apprentissage de langues étrangères serait-elle alors nécessaire ?...

[28] Voir chap. III.
[29] Voir plus haut, pp. 14-15.

BIBLIOGRAPHIE

1. Théorie du récit

AVALLE (d'Arco Silvio), *La sémiologie de la narrativité chez Saussure*, ds *Essais de la théorie du texte* (Paris, Galilée, 1973), pp. 17-49.

BARTHES (Roland), *Introduction à l'analyse structurale des récits*, ds *Communications*, n° 8 (1966), pp. 1-27.

BENVENISTE (Émile), *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, 1966. (« Bibliothèque des sciences humaines »).

BOOTH (Wayne), *The Rhetoric of Fiction*. Chicago, University of Chicago Press, 1961 ; 2e édit. 1966.

BOURNEUF (Roland) et OUELLET (Réal), *L'univers du roman*. Paris, P.U.F., 1972.

BRÉMOND (Claude), *Logique du récit*. Paris, Seuil, 1973.

CHABROL (Claude), *De quelques problèmes de grammaire narrative et textuelle*, ds *Sémiotique narrative et textuelle* (ouv. cité), pp. 7-28.

COQUET (Jean-Claude), *Sémiotique littéraire. Contribution à l'analyse sémantique du discours*. Paris, Mame, 1973.

DELFOSSE (Pascale), *Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique*. Bruxelles, AIMAV, 1974. (« Études linguistiques », 15).

DRESSLER (Wolfgang), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Niemeyer, 1972. (« Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft », 13).

DUBOIS (Jacques), *L'institution de la littérature. Introduction à une sociologie*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1978.

DURKHEIM (Émile), *Le suicide*. Paris, Alcan, 1897.

ECO (Umberto), *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Trad. de l'italien par Uccio ESPOSITO-TORRIGIANI. Paris, Mercure de France, 1972.

ÉLIADE (Mircea), *Aspects du mythe*. Paris, Gallimard, 1963. (« Idées »).

ESCARPIT (Denise), éd., *L'enfant, l'image et le récit*. Ouvrage collectif. Paris-La Haye-New York, Mouton, 1977.

FAYE (Jean-Pierre), *Théorie du récit. Introduction aux « langages totalitaires »...* Paris, Hermann, 1972. (« Savoir »).

FOUCAULT (Michel), *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard, 1966.

FOUCAULT (Michel), *L'ordre du discours*. Leçon inaugurale au Collège de France... Paris, Gallimard, 1973.

FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *La bande dessinée. Essai d'analyse sémiotique*. Paris, Hachette, 1972. (Coll. E, « Littérature et sciences humaines »).

FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *La bande dessinée. Narration figurative ou figuration narrative*, ds D. ESCARPIT, éd., *ouv. cité*, pp. 106-118.

FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *Récits et discours par la bande*. Paris, Hachette, 1977. (Coll. E, « Littérature et sciences humaines »).

GENETTE (Gérard), *Figures III*. Paris, Seuil, 1972. (« Poétique »).

GOBARD (Henri), *L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique*. Paris, Flammarion, 1976.

GREIMAS (A. J.), *Les actants, les acteurs et les figures*, ds *Sémiotique narrative et sémiotique textuelle* (ouv. cité), pp. 161-176.

GREIMAS (A. J.), *Essais de sémiotique poétique*... Paris, Larousse, 1972. (Coll. L).

GREIMAS (A. J.), *Sémantique structurale*. Paris, Larousse, 1966.

GREIMAS (A. J.) et COURTÈS (Jean), *Narrativité*, ds *Six articles d'un dictionnaire sémiotique* (*Documents de travail et pré-publications*, Université d'Urbino, Centro internazionale di semiotica e di linguistica, n° 67, octobre 1977, série A), pp. 14-17.

HAMBURGER (K.), *Die Logik der Dichtung*. 2e édit. Stuttgart, Klett, 1968.

HAMON (Philippe), *Pour un statut sémiologique du personnage*, ds R. BARTHES, N. KAYSER etc., *ouv. cité*, pp. 28-41.

HÉNAULT (Anne), *Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Les enjeux de la sémiotique*. Paris, BELC, 1976.

JEAN (Georges), *Approches sémiologiques de la relation texte-image*, ds D. ESCARPIT, éd., *ouv. cité*, pp. 3-11.

JEAN (Georges), *Le roman*. Paris, Seuil, 1971.

KALLMEYER (W.), KLEIN (W.), MEYER-HERMANN (R.), NETZER (K.) et SIEBERT (H. J.), *Lektürkollege zur Textlinguistik*. T. I : *Einführung*. Francfort, Fischer, 1974.

KANZOG (Klaus), *Erzählstrategie. Eine Einführung in die Normeinübung des Erzählens*. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1976. (« Uni-Taschenbücher », 495).

KURODA (S. Y.), *Réflexions sur les fondements de la théorie de la narration*, ds *Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste* (Paris, Seuil, 1975), pp. 260-293.

LAFONT (Robert) et GARDÈS-MADRAY (Françoise), *Introduction à l'analyse textuelle*. Paris, Larousse, 1976. (« Langue et langage »).

LANDWEHR (Jürgen), *Text und Fiktion. Zur einigen Literaturwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Grundbegriffen*. Munich, Wilhelm Fink, 1975. (« Kritische Information », 30).

LARIVAILLE (Paul), *L'analyse morphologique du récit*, ds *Poétique*, n° 19 (1974), pp. 368-388.

LEFEBVE (Maurice-Jean), *Structure du discours de la poésie et du récit*. Neuchâtel, Baconnière, 1971. (« Langages »).

MARCHAND (Franz), *Manuel de linguistique appliquée*. T. I : *L'acquisition du langage*. Paris, Delagrave, 1975.

MAREN-GRISEBACH (Manon), *Theorie und Praxis literarischer Wertung*. Munich, Francke, 1974. (« Uni-Taschenbücher », 310).

MOURALIS (Bernard), *Les contrè-littératures*. Paris, P.U.F., 1975.

NIEL (André), *L'analyse structurale des textes. Littérature, presse, publicité*. Paris, Mame, 1973.

PEYTARD (Jean), *Syntagmes. Linguistique française et structure du texte littéraire*. Paris, Belles Lettres, 1971.

PROPP (Vladimir), *Les transformations des contes fantastiques*, ds T. TODOROV, éd., *ouv. cité*, pp. 234-262.

PROPP (Vladimir), *Morphologie du conte*. Paris, Seuil, 1970. (« Poétique »).

RASTIER (François), *Essais de sémiotique discursive*. Paris, Mame, 1973. (« Univers sémiotiques »).

RENARD (Jean-Bruno), *La bande dessinée*. Paris, Seghers, 1978. (« Clefs »).

RICARDOU (Jean), *Pour une théorie du nouveau roman*. Paris, Seuil, 1971. (« Tel Quel »).

Sémiotique narrative et sémiotique textuelle. Paris, Larousse, 1973.

SOLLERS (Philippe), *Logiques*. Paris, Seuil, 1968. (« Tel Quel »).

SOURIAU (Étienne), *Les 200.000 situations dramatiques*. Paris, Flammarion, 1950.

TODOROV (Tzvetan), *Introduction à la littérature fantastique*. Paris, Seuil, 1970. (« Poétique »).

TODOROV (Tzvetan), *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Paris, Seuil, 1968.

TODOROV (Tzvetan), éd., *Théorie de la littérature*. Textes des formalistes russes... Paris, Seuil, 1965. (« Tel Quel »).

VAN DIJK (Teun), *Grammaires textuelles et structures narratives*, ds *Sémiotique narrative et textuelle* (ouv. cité), pp. 177-207.

ZUMTHOR (Paul), *Langue, texte, énigme*. Paris, Seuil, 1975. (« Poétique »).

2. Pratique du récit dans l'enseignement des langues

ARAPOFF (N.), *Discover and Transform: A Method of Teaching Writing to Foreign Students*, ds *TESOL Quarterly*, T. III (1969), pp. 297-304.

BAES (Roger), DECOO (Wilfried) et DIELTJENS (S.), *Bibliotheek en cursorische lectuur, I*, ds *Info-Frans*, T. VI (1978-1979), pp. 69-78.

BIDWELL (Jean S.), *Sexism in the Foreign-Language Class-Room*, ds R. FREUDENSTEIN, éd., *ouv. cité*, pp. 41-48.

CAILLAUD (Jeannine), *L'utilisation des textes littéraires*, ds A. REBOULLET, éd., *Guide pédagogique...* (ouv. cité, section 3), pp. 167-178.

CALLAMAND (Monique), FIRMIN (Francine) et LIEUTAUD (Simone), *Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe*. Paris, BELC, s.d.

CAROLL (Fairlee Winfeld), *The Limits of my Language and the Limits of my World*, ds R. FREUDENSTEIN, éd., *ouv. cité*, pp. 49-60.

COSTE (Daniel), *L'image en didactique des langues*, ds *Études de linguistique appliquée*, n° 17 (janvier-mars 1975).

COSTE (Daniel), *Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire*, ds A. REBOULLET, éd., *Guide pédagogique...* (ouv. cité, section 3), pp. 155-166.

DECROUX-MASSON (Annie), *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris, Denoël-Gonthier, 1979. (« Femmes »).

DE GRÈVE (Marcel), *Le recours au texte*, ds *Plurilinguisme à l'Université* (Cahiers de l'Institut des langues vivantes, Université catholique de Louvain, n° 26, 1976), pp. 370-378.

FRESNAULT-DERUELLE (Pierre), *Dessins et bulles*. Paris, Bordas, 1972.

FREUDENSTEIN (Reinhold), éd., *The Role of Women in Foreign-Language Textbooks. A Collection of Essays*. Bruxelles, AIMAV, 1978. (« Études linguistiques », 24).

ГОРЕЛИКОВА (М.И), *Лингвистический анализ художественного текста в процессе изучения русского языка как иностранного*. Русский язык для студентов-иностранчев, сборник методических статей, стр 140-153. Moscou, éd. de l'Université de Moscou, 1976.

GRELLET (Claude-Françoise) et JOURNET (Jacqueline), *L'image et le son en classe de langue*, ds *Les amis de Sèvres*, n° 1 (mars 1978), pp. 67-88.

ITTZÈS (Kate), *Hungarian Women in Reality*, ds R. FREUDENSTEIN, éd., *ouv. cité*, pp. 9-24.

LA BORDERIE (René), *Les images dans la société et l'éducation*. Paris, Casterman, 1972. (Coll. E3).

MAREUIL (André), *Éléments pour une psycho-sociologie de l'enseignement littéraire*. Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1978.

NATAF (Raphaël), *L'écrit littéraire*, ds *Le français dans le monde*, n° 109 (1974) ; repris ds A. REBOULLET, éd., *Pédagogie du français*... (ouv. cité, section 3).

PLANQUE (Bernard), *Des images pour les enfants*. Paris, Casterman, 1977. (Coll. E3).

ROMÉAS (Aline), *L'enfant créateur et récepteur : expérience en C.P. et C.E.*, ds D. ESCARPIT, éd., *ouv. cité* (section 1), pp. 62-70.

STOURDZÉ (Colette), *De la reconstitution à l'explication de texte*, ds A. REBOULLET, éd., *Guide pédagogique*... (ouv. cité, section 3), pp. 79-100.

UFSAL-DOCEBO (Werkgroep), *Roman en onderwijs*... Louvain, Acco, 1979.

VERLÉE (Léon), *Enseignement des langues et information culturelle*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1973. (« Langues et culture », 4).

VILAIN (M.), *Dictées et textes choisis à l'usage des étudiants étrangers*. Paris, Lanore, 1975.

VIGNER (Gérard), *L'enseignement de la civilisation. Une nouvelle définition du contenu culturel*, ds *Le français dans le monde*, n° 106 (juillet-août 1974), pp. 25-37.

3. Méthodologie de l'enseignement des langues

ALLEN (Edward David) et VALETTE (Rebecca), *Modern Language Classroom Techniques. A Handbook*. New York, Harcourt-Brace-Jovonovitch, 1972.

BAZYLKO (Stawomir) et MARTYNIAK (Henryka), *Comment enseigner le français ? Essai de méthodologie*. Aide-mémoire à l'usage des étudiants de l'Institut d'études romanes. Varsovie, Presses de l'Université de Varsovie, 1975.

BEAUDOT (Alain), *La créativité à l'école*. Paris, P.U.F., 1974.

BELYAIEV (B. V.), *The Psychology of Foreign Languages*. Oxford-Londres, Pergamon, 1963.

BENAC (Henri), *Guide pour la recherche des idées dans les dissertations et les études littéraires*. Paris, Nizet, 1967.

BERNSTEIN (Basil), *Critique du concept d'enseignement de compensation*. Trad. française de J. C. CHAMBOREDON, ds *Langages et classes sociales*. Paris, Édit. de Minuit, 1975.

BERTRAND (Y.), *La liaison entre la situation et l'expression dans l'enseignement scolaire des langues vivantes. Problèmes de simulation*. Paris, Sorbonne, 1972.

BILLOWS (F. L.), *The Techniques of Language Teaching*. Londres, Longman, 1961 ; 2e édit. 1973.

BOISSINOT (Alain) et CHEVALIER (Simone), *L'enseignement du français. Une autre façon de travailler*, ds *Le monde*, 19 avril 1980, p. 2.

CHAMPION (Jacques), *Les langues africaines et la francophonie. Essai d'une pédagogie du français en Afrique noire par une analyse typologique des fautes*. Paris-La Haye, Mouton, 1974.

COSTE (Daniel), *Enseigner et apprendre le français, par-delà le culturel et le fonctionnel*, ds André REBOULLET, éd., *Une langue : le français aujourd'hui dans le monde*. (Paris, Hachette, 1976), pp. 162-201.

CRIPWELL (Kenneth R.), *L'anglais en Afrique. Guide pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère*. Adaptation française de Jacqueline BARDOLPH. Paris, Presses de l'Unesco, 1974.

DAVID (Jacques), *Le français en Afrique. Guide pour l'enseignement du français comme langue étrangère*. Paris, Presses de l'Unesco, 1975.

DEBYSER (Francis), *Introduction*, ds A. REBOULLET, éd., *Guide pédagogique...* (ouv. cité), pp. 5-22.

DEBYSER (Francis), *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris, BELC, 1974.

DEBYSER (Francis), *Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*, ds A. REBOULLET, éd., *L'enseignement...* (ouv. cité), pp. 58-75.

DE GRÈVE (Marcel), *L'interpénétration des cultures et ses conséquences*, ds *Bulletin d'information internationale de la « Ligue internationale de l'enseignement et de l'éducation et de la culture populaire »*, n° 48 (décembre 1976), pp. 14-19.

DE GRÈVE (Marcel) et VAN PASSEL (Frans), *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1968 ; 2e édit. 1973. (« Langues et culture », 1).

DUNETON (Claude) et PAGLIANO (Jean-Pierre), *Anti-manuel de français*. Paris, Seuil, 1978.

КОСТОМАРОВ (ВГ), МИТРОФАНОВА (О.А.), *Методическое руководство для преподователей русского языка иностранцам*. Moscou, éd. langue russe, 2e éd. 1978.

MAUVIEL (Maurice), *Plaidoyer pour une éducation transculturelle*. Paris, Centre académique de formation continue, s.d.

MOSSÉ (Fernand), *Détermination et progression du vocabulaire dans l'enseignement des langues...*, ds *Les langues modernes*, t. 42, n° 1 (janvier-février 1948).

OMAGGIO (Alice C.), *Games and Simulations in the Foreign Language Classroom*, ds *Language in Education : Theory and Practice*, n° 13. Arlington, Virginia, Center for Applied Linguistics, 1978.

REBOULLET (André), *Civilisation universelle et cultures nationales*, ds Abdelmadjid Alia BOUACHA, éd., *Pédagogie du français langue étrangère* (Paris, Hachette, 1978), pp. 116-121.

REBOULLET (André), éd., *L'enseignement de la civilisation française*. Paris, Hachette, 1973.

REBOULLET (André), éd., *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris, Hachette, 1971.

TIEDT (Pamela L.) et TIEDT (Iris M.), *Multicultural Teaching. A Handbook of Activities, Information and Resources*. Boston, Allyn & Bacon, 1979.

TORRANCE (E. Paul), *Scoring Guide*. Princeton, Personnal Press, 1966.

4. Méthodes, cours et collections pris comme exemples

ALEXANDER (L. G.), *Fluency in English. An Integrated Course for Advanced Students (New Concept English)*. Londres, Longman, 1974.

ASPELAGH (J.), DIELTJENS (L.), LEYS (H.) et DE KEYSER (X.), *A Direct Way to English for Sixth-Formers*. Anvers-Utrecht, De Nederlandsche Boekhandel, 1972.

APSDEN (G.), FORSTER (B. E.), GMAR (A.) et PAYNE (R. M.), *Course in Current English*. Level 3. Tunis, Centre national pédagogique de la Société tunisienne de diffusion, 19.

BAYLARD (Henri) et TOCATLIDOU (Vaso), *Alouette 1. Méthode de français langue étrangère*. Paris, Hatier, 1978.

БЕНЕДИКТОВА (Н.К), ГОРОДИЛОВА (ГТ), *Русский язык для студентов-иностранцев*. Moscou, 1970.

BERNARDO (Leo V.), et PANTELL (Dora F.), *English : Your New Language*. Book I. Morristown, N. J., Silver Burdett, 1972.

Bureau pédagogique de l'enseignement secondaire, *XXVII^e stage de spécialisation pédagogique par les méthodes audio-visuelle et audio-orale*. Mons, Université de Mons, 1979.

CAMERLYNCK (G. H.) et CAMERLYNCK-GUERNIER (Mme), *The Boy's Own Book*. Paris, Didier, 1939.

CANDLIN (E. Frank), *Present Day English for Foreign Students*. Book I. Londres, University Press of London Press, 1962.

CAPELLE (Jeannine) et CAPELLE (Guy), *La France en direct*. 2. Paris, Hachette, 1970.

CAPELLE (Jeannine), CAPELLE (Guy), GRAND-CLÉMENT (Francis) et QUENELLE (Gilbert), *La France en direct*. 4. Paris, Hachette, 1972.

CARPENTIER (P.) et FIALIP (M.), *L'anglais vivant*. Classe de 4^e^, grands commençants. Paris, Hachette, 1941.

CHÉREL (A.), *Le néerlandais sans peine. La méthode quotidienne*. Bruxelles-Amsterdam, Assimil, 1975.

DAVYDOFF (G.) et PAULIAT (P.), *Civilisation et littérature russes*. 2^e^, 1^re^ et classes terminales. Paris, Didier, 1958.

DAVYDOFF (G.) et PAULIAT (P.), *Le russe*. 2e année. Paris, Didier, 1960.

DE GRÈVE (Marcel), *Complément audio-visuel* (à L. VERLÉE, etc., *Voix nouvelles 1*, ouv. cité). *Manuel à l'usage du professeur*. Anvers, De Sikkel, 1966.

DELRÉE (René), DE PAEPE (A.) et GIJSSELS (H.), *Engels*. Tweede leerjaar, jongens en meisjes. Bruxelles, Didier, 1968.

DELRÉE (René), DE PAEPE (A.) et GIJSSELS (H.), *English Audiovisual Course*... Bruxelles, Didier, 1971.

DE MOOR (W.) et DE KEYSER (X.), *A Direct Way to English for Fifth-Formers*. Anvers, De Nederlandsche Boekhandel, 1971 ; 2e édit. 1977.

D'HAENE (S.) et DUCHÂTELET (C.), *À vos marques*. 5. Pour les classes de seconde et classes correspondantes de l'enseignement secondaire. Anvers, Standaard, 1974.

FAURE (G.) et DI CRISTO (A.), *Le français par le dialogue*. Paris, Hachette, 1977.

GERMER (Frank), *À l'heure française*. 1. 1re partie. Anvers-Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel, 1974.

GIJSSELS (H.), *Highways. An Anthology of English Literature in Great Britain and the United States*. Paris, Didier, 1962.

GODIER (T.), TRIOMPHE (J.), KLIOUEVA (V.) et KOTOVA (G. D.), *Le russe vivant*. 1re année. Paris, Globe, 1966.

GOMES DE MATOS (Francisco), SHORT (Arnold Green) et YOUNG SILVA (Catherine), Junior English Program. Manual do profesor. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1979.

HARB (Hadia H.) et NASR (Raja T.), *An Immediate Colloquial Arabic Course*. Beyrouth, Librairie du Liban, 1973.

JANSENN (L.), *Je parle français*. 1re partie. Classe de 6e et classes correspondantes. Paris, Desclée de Brouwer, 1963.

LÉNARD (Yvonne), *Parole et pensée. Introduction au français d'aujourd'hui*. 2e édit. New York, Harper & Row, 1971.

MAUGER (G.) et BRUÉZIÈRE (M.), *Le français accéléré. Méthode intensive de français pour adultes*. Paris, Hachette, 1964.

MAUGER (G.) et BRUÉZIÈRE (M.), *Le français et la vie*... Paris, Hachette, 1971.

Longman's Bridge Series. Londres, Longman.

Longman Simplified English Series. Londres, Longman.

MENAC (A.) et VOLOS (Z.), *Méthode audio-visuelle de russe*. Paris, Didier, 1962.

MENNE (Saxon), MORTELMANS (Hugo), MUCHEZ (Geert), VAN CAMP (Carl), VAN DAELE (Marcel) et VERKEST (Robert), *Past and Present. An Anthology of Anglo-Saxon Literature*. Anvers, De Sikkel, 1976.

MOGET (Marie-Thérèse) et NEVEU (Pierre), *De vive voix*... Cours audio-visuel de français. Paris, Didier, 1975.

MONNERIE (Anne), *Intercodes*. Méthode de français, langue étrangère, adultes débutants. Paris, Larousse, 1978.

MONTREDON (Jacques), CALBRIS (Geneviève), CESCO (Claire), DRAGORE (Denise), GOSCHWIND-HORTZER (Gisèle) et LAVENNE (Christian), *C'est le printemps*. Ensemble pour l'enseignement du français, langue étrangère. 1. Paris, C.L.A. International, 1976.

MORTELMANS (Hugo) et MUCHEZ (Geert), *English Through the World. Fiction and Non Fiction*. Anvers, De Sikkel, 1964.

MUCHEZ (Geert), VERKEST (Robert) et STOKES (Barbara), *Look and Listen*. Course Book, c. Anwers, De Sikkel, 1976.

NASR (Raja T.), *Learn to Read Arabic*. Beyrouth, Librairie du Liban, 1978.

O'NEILL (Robert), *Kernel Lessons Plus*. A Post-Intermediate Course. Eurocentre. Londres, Longman, 1972.

POGARIELOFF (N.) et LÉPISSIER (J.), *Deuxième année de russe*. Paris, Bordas, 1961.

ПОНОМАРЁВА (Г.М), ЩЕРБАЦОВ (В.А), *Говорите по-русски*. Moscou, éd. de l'Instruction publique, 1970.

POTAPOVA (Nina), *Apprenons le russe*. Moscou, Édit. Rouskii Yazyk, 1973.

POTAPOVA (Nina), *Le russe*. Manuel de langue russe. 5e édit. Moscou, Édit. en langues étrangères, 1951.

REBOULLET (André), MALANDAIN (Jean-Louis) et VEDEL (Jacques), *Méthode orange*. Paris, Hachette, 1978.

СТЕПАНОВА и др., *Русский язык для всех*. Moscou, 1971.

TRAVIS (J. E.), *Cours pratique*. An Elementary French Revision Course. Londres, Harvey, 1953.

VAN PASSEL (Frans) et ROSSBACH (Jean), *Comment parler le français*. Cours modulaire pour débutants belges et étrangers... Anvers, De Sikkel, 1975.

VERLÉE (Léon), LEFEBVRE (Ivan), HEBBELINCK (Louis et Christiane), *Voies nouvelles I*. Anvers, De Sikkel, 1964.

Voix françaises. Choix de textes français à l'usage de l'enseignement moyen et normal, sous la direction de Marcel DE GRÈVE. Anvers-Amsterdam, De Nederlandsche Boekhandel.

WILLESTER (Shirley), *English Practice Papers*. Londres, Weinemann, 1970.

INDEX

1. Notions

Actant, 13, 19, 21, 163. Voir aussi *Rôles actantiels*.
Acteur, actoriel, 13 n. 11, 28, 61, 70, 105, 109, 125.
Adjuvant, 13 n. 11, 19, 22, 117, 163.
Anaphores, voir *Personnages*.
Anomie, 46-47, 95.
Audio-lingual, 7.
Audio-oral, 40, 101, 108.
Audio-visuel, 7, 50, 54, 56, 57, 59, 66-68, 78, 79, 108, 124, 147-148.
Autogénération, 12.

Compétence, 63, 78, 132, 134, 164.
Concaténation, 11, 16.
Consécution, 16, 30, 37.
Créativité, 49-52, 58, 65, 69, 72, 81, 84, 89, 106, 108, 115, 127, 156, 161, 162, 163, 164.

Destinataire, 19, 24, 25, 27, 29, 31, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 52, 55, 64, 71, 81, 83, 101, 119, 153, 161.
Destinateur, 19, 21, 24, 25, 28, 31-46, 55, 64, 68, 81, 101.
Diégèse, 21, 23, 27, 28, 30, 37, 40, 52, 60, 64, 81, 110, 151.
Donateur, 11.
Dramatisation, 62, 63, 64, 87, 102, 107 n. 74, 109, 110, 119, 123, 161, 162, 165.

Embrayeurs, voir *Personnages*.
Endogène, 8, 9, 98, 122, 158, 160, 161, 163.
Enseignement fonctionnel, 39, 124, 125, 133, 157, 158.
Enthymatique, 11.
Exogène, 98, 122, 126, 158, 163.
Extéroceptivité, 13.

Fiction (fictif vs narratif), 22, 23, 27, 30, 34, 53, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 89, 91, 100, 105, 114, 116, 117, 118, 123, 126, 128, 134, 145, 153, 158, 159, 164.
Fiction (récit d'imagination), 82, 131 n. 37, 138, 160.
Fonction, fonctionnalité, 12, 20, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 53, 60, 65, 67, 76, 87, 99, 105, 112, 123, 144, 148, 162, 164. Voir aussi *Enseignement fonctionnel*.
Fonction-catalyse, 12.
Fonction-charnière ou *fonction cardinale*, 12, 60, 67.

Humoristique, voir *Récit*.

Icône, iconique, 23, 56, 57, 58, 66, 67, 148, 162, 163.
Identité culturelle, 8, 9, 25, 39, 52, 80, 93-120 *(passim)*, 153-165 *(passim)*.
Indices, 13, 35, 68, 100, 105, 117, 123.
Informants, 13.
Intéroceptivité, 13.
Itératif, voir *Récit*.

Littéraire, voir *Récit*.
Ludique, voir *Récit*.

Métaphorique, 11.
Métonymique, 11.
Monophonique, voir *Récit*.

Multiculturalité, 94, 95, 100, 112, 115, 140, 158, 159.
Mythique, mythologique, voir *Récit*.

Narrataire, 24, 44, 46, 58, 80 n. 176, 81, 101, 119.
Narrateur, narratrice, 15, 21, 24, 28, 46, 53, 55, 69, 70, 72, 75, 81, 85, 90, 101, 107, 128.
Narration, narratif, 23, 27, 29, 30, 33, 37, 44, 55, 56-74, 81, 82, 89, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 118, 123, 126, 128, 132, 134, 140, 144, 153, 156, 157, 158, 159.

Objet, 13 n. 11, 19, 34.
Opposant, 13 n. 11, 19, 22, 34, 105, 117, 163.

Paradigme, 18, 22, 32.
Performance, 51, 71, 128, 132, 157.
Personnages anaphores, 13, 60, 73, 87, 91, 162.
— *embrayeurs*, 13, 41, 43, 53.
— *référentiels*, 13, 44, 162.
Pratique, voir *Récit*.
Proposition, 13, 20, 30, 33.

Réaliste, voir *Récit*.
Récit exotique, 27, 38-47, 79, 93, 100, 101, 103, 126, 153, 164.
— *humoristique*, 52, 71, 83-92, 111, 121, 158.
— *itératif*, 36, 53, 99, 105.
— *littéraire*, 8, 13, 14, 20, 61, 63, 75, 76, 111, 120, 121-153, 156, 157, 163, 164.
— *ludique*, 25, 52, 77, 82-83, 84, 87, 158.
— *monophonique*, 27-47.
— *mythique, mythologique*, 13, 16, 20, 44, 52, 69, 81, 98, 112-120, 121, 123, 159.
— *pratique*, 18, 20, 22, 27, 33, 37, 52, 61, n. 64, 120, 123, 126, 148, et *passim*.
— *racontant*, 23; 29, 58, 155.
— *raconté*, 21, 23, 46, 63, 79, 117, 156.
— *réaliste*, 52, 53-74, 75, 98-112, 114, 121, 123.
— *stéréophonique*, 49, 90, 93-120, 162.
— *stéréotypé*, 32-38, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 111, 125, 153.
Référent, 19, 44, 52, 55, 60, 63, 91, 107, 123, 128, 140, 156, 157, 165. Voir aussi *Personnages*.
Rôles actantiels, 12, 22, 36, 37, 55, 70.
— *thématiques*, 22, 36, 37, 55.

Séquence, 13, 15, 23, 30, 42, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 66, 67, 71, 72, 73, 83, 92, 99, 114, 117, 119, 123, 151, 162, 164.
Simulation, 63-66, 67, 68, 69, 70, 71, 73-74, 84, 91, 104, 123, 162, 165.
Stéréophonique, voir *Récit*.
Stéréotypé, voir *Récit*.
Sujet, 13 n. 11, 19, 34.
Syntagme, 18, 21, 23.

Taxinomie, 13.
Thématique, voir *Rôles thématiques*.
Transculturel, 16, 47, 52, 94, 98, 100, 111, 113, 158, 159.
Transphrastique (énoncé), 18.

Voix (du récit), 19, 69, 145.

2. Noms

ADÉ (Georges), 138-139.
AIMAV, 7, 8, 52.
ALEXANDER (L.G.), 150-152, 173.
ALLEN (Edmond-David), 30, 68-70, 171.
ANOUILH (Jean), 144, 147.
APSDEN (G.), 100 n. 39, 173.
ARAPOFF (N.), 170.
ASPELAGH (J.), 137 n. 68, 173.
Assimil, 31.
Aucassin et Nicolette, 75.
AUSTEN (Jane), 145.
AVALLE (d'Arco Silvio), 18, 22 n. 48, 167.

BAES (Roger), 170.
BARTHES (Roland), 11, 12, 16, 18, 20, 24, 123, 144 n. 100, 167, 168.
BASTIN (R.), 109.
BAUDELAIRE (Charles), 135.
BAYLARD (Henri), 82-83, 173.
BAZIN (Hervé), 129.
BAZYLKO (Sławomir), 141, 149, 171.
BEAUDOT (Alain), 49-50, 51 n. 10, 52, 171.
BELC, 56, 61, 66, 102, 103-107, 111, 140, 157, 161.
BELYAIEV (B.V.), 25, 50-52, 78 n. 156, 171.
BÉNAC (Henri), 171.
BENEDIKTOVA (N.K.), 45-46, 173.
BENVENISTE (Émile), 11, 49, 167.
BERLITZ (École), 40.
BERNARDO (Leo V.), 35, 173.
BERNSTEIN (Basil), 95, 171.
BERTRAND (Y.), 65 n. 78, 171.
BHÊLI-QUENUM (O.), 103 n. 53.
BIDWELL (Jean S.), 34, 170.
BILLOWS (F.L.), 171.
BOISSINOT (Alain), 132 n. 46, 133 n. 49, 171.
BOOTH (Wayne), 24, 167.
BORGONJON (Christiane), 147 n. 109.
BOUACHA (Abdelmadjiid Alia), 120 n. 132, 172.
BOURNEUF (Roland), 75, 167.
B.P.E.S., 102, 108-112, 140 n. 86, 152, 158, 161, 173.
BRÉMOND (Claude), 22, 23, 167.
BRONTË (Charlotte), 145.
BROWN (Judith), 146.
BRUÉZIÈRE (M.), 29, 55, 84, 174.
BUCK (Pearl), 126, 144.
BUDAY (László), 33, 98 n. 31.
BUTOR (Michel), 136.

CAILLAUD (Jeannine), 133-135, 170.
CALBRIS (Geneviève), 56-58, 175.
CALDER (Richie), 152.
CALLAMAND (Monique), 62-63, 170.
CAMERLYNCK et CAMERLYNCK-GUERNIER (F.H.), 84, 173.
CAMUS (Albert), 134.
CANDLIN (Frank), 28, 173.
CAPELLE (Jeannine et Guy), 36-38, 38-39, 136, 173.
CARPENTIER-FIALIP (P. et M.), 29, 30, 173.
CARROLL (Fairlee Winifield), 35-36, 170.
CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE SEVRES, 56, 59-61, 157.
CESBRON (Gilbert), 147.
CHABROL (Claude), 19 n. 1, 167.
CHAMPION (Jacques), 39, 76, 102, 103, 108, 114, 115, 120, 172.
Chanson de Roland, 76.
CHATEAUBRIAND (François-René de), 129.
CHÉREL (A.), 31, 173.
CHEVALIER (Simone), 132 n. 46, 133 n. 49, 171.
CHOMSKY (Noam), 49-50.
CHRISTIN (Pierre), 57, 58-59.
CHTCHERBATSOV (V.A.), 85, 175.
CLAB, 56-58, 157.
COCTEAU (Jean), 136.
COLETTE, 129.
COQUET (Jean-Claude), 167.

CORNEILLE (Pierre), 127.
COSTE (Daniel), 25, 29 n. 10, 39-40, 124, 125 n. 17, 133-135, 142 n. 92, 170, 172.
COURTÈS (Jean), 15.
CREDIF, 66-68, 103.
CRIPWELL (Kenneth R.), 40-41, 97, 101, 102, 172.
CURVERS (Alexis), 126.

DANINOS (Pierre), 61, 126, 144.
DAVID (Jacques), 40 n. 57, 103-107, 148 n. 116, 172.
DAVYDOV (G.), 41-42, 98 n. 31, 130, 143, 173, 174.
DEBYSER (Francis), 53, 63-66, 73, 106, 127-129, 135, 158, 172.
DECOO (Wilfried), 170.
DE COSTER (Charles), 75.
DECROLY (École), 28.
DECROUX-MASSON (Annie), 32, 170.
DE GRÈVE (Marcel), 46-47, 51, 78 n. 155, 95, 124-125, 146 n. 106, 147 n. 110 et 111, 170, 172, 174, 175.
DE KEYSER (X.), 137-138, 157, 173, 174.
DELFOSSE (Pascale), 167.
DELRÉE (René), 45, 147-148, 174.
DE MOOR (W.), 137-138, 157, 174.
DE PAEPE (A.), 45, 147-148, 173.
DESCARTES (René), 122 n. 4.
D'HAENE (S.), 129, 135-136, 173.
DICKENS (Charles), 146.
DI CRISTO (A.), 30, 174.
DIELTJENS (L.), 137 n. 68, 170, 173.
DOSTOÏEVSKY (Fédor), 131.
DOTY (Barbara), 50 n. 6.
DRAGORE (Denise), 175.
DRESSLER (Wolfgang), 167.
DUBOIS (Jacques), 16, 23, 167.
DUBOIS (Jean), 59, 60.
DUCHÂTELET (C.), 129, 135-136, 174.
DUMAS (Alexandre), 145.
DUNETON (Claude), 130, 172.
DURAS (Marguerite), 136.
DURKHEIM (Émile), 46, 167.

ECO (Umberto), 121 n. 4, 162 n. 21, 167.
ÉLIADE (Mircea), 118 n. 122, 167.
ELIOT (T.S.), 125.
ESCARPIT (Denise), 16 n. 19, 17, 57 n. 43, 58, 59 n. 56, 167, 168.
ESCARPIT (Robert), 15, 16.
EUROCENTRES, 73, 163.

FAURE (G.), 30, 174.
FAYE (Jean-Pierre), 16 n. 21, 168.
FIRMIN (Francis), 62-63, 170.
FLAUBERT (Gustave), 134, 136.
FONTVIEILLE (J.), 57 n. 44.
FORSTER (B.E.), 100 n. 39, 173.
FORSTER (Edward M.), 146.
FOUCAULD (Michel), 19, 168.
FRANCE (Anatole), 136.
FRESNAULT-DERUELLE, 59 n. 56, 168, 169.
FREUDENSTEIN (Reinhold), 32-35, 170.
FRIDMAN (M.), 72, 77, 113.

GARBOUZOV (S.), 45 n. 33.
GARDÈS-MADRAY (Françoise), 168.
GAULLE (Charles de), 122 n. 5.
GENETTE (Gérard), 19, 121 n. 4, 168.
GERMER (F.), 38, 100, 174.
GIDE (André), 129.
GIJSSELS (H.), 45, 131, 147-148, 173, 174.
GIRCEL, 7, 8, 9, 108, 116, 158, 160, 161.
GIROUD (Françoise), 32 n. 25.
GMAR (A.), 100 n. 39, 173.
GOBARD (Henri), 40, 95, 113 n. 98, 168.
GODIER (T.), 21 n. 40, 131, 174.
GOETHE (Wolfgang), 116.
GOGOL (Nicolas), 128.
GOLDING (William), 137.
GOMES DE MATOS (Francisco), 86-92, 115 n. 116, 119, 158, 174.
GORELIKOVA (M.I.), 122, 142, 170.
GORKI (Maxime), 143.
GORODILOVA (G.E.), 45-46, 173.
GOSCHWIND-HORTZER (Gisèle), 175.

GREIMAS (A.J.), 13, 15, 16, 18, 19, 22, 168.
GRELLET (Claude-Françoise), 170.
GRIMM (Jakob et Wilhelm), 129.
GUBERINA (Petar), 54.
GUILFORD (J.P.), 49.

HAMBURGER (K.), 11, 21, 168.
HAMON (Philippe), 13, 168.
HARB (Hadia M.), 113, 174.
HARTLEY (L.P.), 146.
HEBBELINCK (Christiane et Louis), 44 n. 82, 175.
HEMINGWAY (Ernest), 137.
HÉNAULT (Anne), 20, 168.
HOSKIN (Michael), 152.
HUXLEY (Aldous), 138, 146.

ILTAM, 15, 17, 58-59.
IRVING (Washington), 148.
ITTZÈS (Kate), 33, 170.

JAKABFI (László), 33, 98 n. 31.
JAKOBSON (Roman), 49.
JANSEN (L.), 99, 174.
JEAN (Georges), 58, 168.
JOHUA (Roland), 146.
JOURNET (Jacqueline), 170.
JOYCE (James), 138.
JUNG (Karl), 116.

KALLMEYER (W.), 168.
KANZOG (Klaus), 24 n. 57, 168.
KARAMZINE (Nicolas), 130.
KAYSER (N.), 168.
KLEIN (W.), 168.
KLIOUEVA (V.N.), 21, 174.
KOPILOVA (G.I.), 97 n. 25.
KORCHONOUVA, 55.
KOSTOMAROV (V.G.), 21 n. 41, 70-72, 73, 84-85, 97, 124 n. 11, 141, 142 n. 94, 172.
KOTCHETKOVA (A.), 41, 42-43.
KOTOVA (G.D.), 21 n. 40, 174.
KOUADIO TIACOH (G.), 114 n. 108.
KURODA (S.Y.), 11, 21, 168.

LABORDERIE (René), 170.
LAFONT (Robert), 168.
LA FONTAINE (Jean de), 128, 135.
LANDWEHR (Jürgen), 169.
LARIVAILLE (Paul), 74 n. 128, 169.
LAVENNE (Christian), 175.
LAWRENCE (T.E.), 125.
LEFEBVE (Maurice-Jean), 23, 134 n. 54, 169.
LEFEBVRE (Ivan), 44 n. 82, 175.
LÉNARD (Yvonne), 34, 174.
LÉPISSIER (J.), 41, 42, 45, 175.
LERMONTOV (Michel), 135.
LESSING (Doris), 151-152.
LÉVI-STRAUSS (Claude), 16 n. 21, 98, 116.
LEYS (H.), 137 n. 68, 173.
LIEUTAUD (Simone), 62-63, 170.
Lire et savoir, 114.
Lis tout, 17.
Longman Bridge Series, 145, 146, 158.
Longman Simplified English Series, 145-146.

MAGALHAÈS (Alcindo), 86-92.
MALANDAIN (Jean-Louis), 77-81.
MANN (Thomas), 126.
MARCHAND (Franz), 95 n. 17, 169.
MAREN-GRISEBACH (Manon), 169.
MAREUIL (André), 74-75, 170.
MARTYNIAC (Henryka), 141, 149, 171.
MATVIESA (V.M.), 42 n. 78.
MAUGER (Charles), 29, 55, 84, 174.
MAUPASSANT (Guy de), 134.
MAURIAC (François), 136.
MAUVIEL (Maurice), 93-94, 129, 158, 163 n. 24, 172.
MENAC (A.), 54-55, 174.
MENDOZA-HARREL (C. Thomas), 87 n. 207.
MENNE (Saxon), 131 n. 37, 174.
MERLE (Robert), 139.
MEYER-HERMANN (R.), 168.
MÉZIÈRES (Claude), 59.
MITROFANOVA (O.A.), 21 n. 41, 70-72, 73, 84-85, 97, 124 n. 11, 141, 142 n. 94, 172.
MOGET (Marie-Thérèse), 66-68, 174.

MONNERIE (Anne), 59-61, 175.
MONTESQUIEU (Charles-Louis), 122 n. 4.
MONTREDON (Jacques), 56-58, 175.
MORTELMANS (H.), 131, 132, 174, 175.
MOSSÉ (Fernand), 144, 172.
MOTMANS (Robert), 138-139.
MOURALIS (Bernard), 126 n. 19.
MUCHEZ (Geert), 84, 131, 132, 174, 175.
MURDOCH (Iris), 138.

NASR (Raja T.), 77, 113-114, 123, 174, 175.
NATAF (Raphaël), 135 n. 58, 164, 171.
NETZER (K.), 168.
NEVEU (Pierre), 66-68, 174.
NIEL (André), 169.

OMAGGIO (Alice C.), 172.
O'NEILL (Robert), 73-74, 175.
ORWELL (George), 137, 138.
OUELLET (Réal), 75.
OUSMANE (Sembene), 140, 152.

PAGLIANO (Jean-Pierre), 130, 172.
PALACIO (Adiar), 86-92.
PANOFF (Michel), 94 n. 8.
PANTELL (Dora F.), 35, 173.
PASCAL (Blaise), 122 n. 4, 127.
PAULIAT (P.), 41-42, 98 n. 31, 130, 143, 173, 174.
PAYNE (R.M.), 100 n. 39, 173.
PÉGUY (Charles), 129.
PERRAULT (Charles), 76, 129.
PERRIN (Michel), 94.
PEYTARD (Jean), 169.
PIAGET (Jean), 49.
PLANQUE (Bernard), 171.
PLIYA (Jean), 107.
POE (Edgard), 128.
POGARIELOFF (N.), 41, 42, 45, 175.
PONOMARIOVA (G.M.), 85, 175.
POTAPOVA (Nina), 21 n. 1, 55 n. 36, 76, 113, 175.
POUCHKINE (Alexandre), 128, 129, 143.
PRATT (S.A.M.), 103 n. 53.
PROPP (Vladimir), 12, 22, 75, 169.
PROTOPOVA (N.), 55.
PROUST (Marcel), 19, 144.

RABELAIS (François), 128.
RAMON (E.), 84.
RAMSINA (T.A.), 97 n. 25.
RASTIER (François), 20, 169.
REBOULLET (André), 77-81, 120, 127 n. 20, 172, 173, 175.
REISER, 57.
RENARD (Jean-Bruno), 59, 169.
RICARDOU (Jean), 22, 169.
RIVENC (Pierre), 54.
Roman de Renart, 75.
ROMÉAS (Aline), 58, 171.
ROSSBACH (Jean), 99-100, 147 n. 108, 175.
ROSSEEL (Eddy), 14 n. 14, 47 n. 100, 52 n. 16, 77 n. 154.

SAUSSURE (Ferdinand de), 18, 49, 51, 167.
SCHELLING (Friedrich), 116.
SCHNAPPER (Dominique), 94.
SHAKESPEARE (William), 132.
SHORT (A. Green), 87 n. 207, 174.
SIEBERT (H.J.), 168.
SIMENON (Georges), 147.
SKREBRIAKOV (G.), 46 n. 94.
SMIRNOV-SOKOLNIKI (N.), 72
SOLLERS (Philippe), 169.
SOSENKO (E.), 55.
SOURIAU (Étienne), 22.
STEINBECK (John), 140.
STENDHAL, 129, 136.
STEPANOVA (E.), 70, 175.
STEVENSON (Robert-Louis), 143.
STOKES (Barbara), 84, 175.
STOURDZÉ (Colette), 150, 171.
SWEET (Henry), 28.
SWIFT (Jonathan), 148.

TAPIA (Claude), 93.
TCHÉKHOV (Anton), 130.
THIRIET (A.), 39.
THORNLEY (G.C.), 145 n. 102.

TIEDT (Pamela L. et Iris), 94, 95-97, 158, 173.
TOCATLIDOU (Vass), 81-82, 173.
TODOROV (Tzvetan), 12, 13, 18, 19, 169.
TOLSTOÏ (Léon), 130, 143.
TORRANCE (Paul), 25, 49, 51 n. 10, 173.
TRAVIS (J.E.), 29, 175.
TREICH (Léon), 84.
TRIOMPHE (J.), 21 n. 40, 131, 174.

UFSAL-DOCEBO, 171.
UNESCO, 7, 8.
URBAIN (F.), 57 n. 43.

VALETTE (Rebecca M.), 30, 68-70, 171.
VALLÈS (Jules), 131.
VAN CAMP (Carl), 131 n. 37, 174.
VAN DAELE (Marcel), 131 n. 37, 174.
VAN DIJK (Teun), 14, 20, 169.
VAN PASSEL (Frans), 99-100, 172, 175.
VEDEL (Jacques), 77-81.
VERKEST (Robert), 84, 174, 175.
VERLÉE (Léon), 17, 21, 27 n. 2, 28, 29 n. 7, 43-45, 53, 74 n. 128, 75, 83, 129, 143, 144, 171, 175.
VIATIOUTNEV (M.), 41, 42-43, 55.
VIGNER (Gérard), 120, 171.
VILAIN (M.), 171.
Voix françaises, 146-147, 149, 158.
VOKHMINA (L.), 41, 42-43.
VOLOS (A.), 54-55, 174.
VOLTAIRE, 139.

WALDER (Francis), 139.
WAUGH (Evelyn), 137.
WILLESTER (Shirley), 125, 175.
WOOLF (Virginia), 144.

YAZIGI (Institut de langues), 85 n. 200, 92, 115, 161-162, 165.
YEATS (William Butler), 138.
YOUNG SILVA (Catherine), 14, 52 n. 16, 115-119, 158, 174.
YOURCENAR (Marguerite), 139.

ZUMTHOR (Paul), 169.

TABLE DES MATIÈRES

Préface 7

CHAPITRE I. **Du récit comme moyen d'expression et de communication** 11
1. Raconter... 11
2. La narrativité, phénomène culturel et/ou besoin fondamental ? 14
3. Le récit et la phrase 18
4. Mais le récit a ses propres lois... 20

CHAPITRE II. **Le récit monophonique** 27
1. Les pseudo-récits 27
   a) Récits de voyage 27
   b) Récits à visée phonétique ou linguistique précise 30
2. Récits stéréotypés 32
   a) Les stéréotypes sexuels 32
   b) Les stéréotypes socio-culturels 36
3. Récits exotiques 38
   a) L'exotisme géographique 38
   b) L'exotisme historique 43

CHAPITRE III. **De la monophonie à la stéréophonie** 49
1. Récits à tendance réaliste 53
   a) Le renouvellement des formes de la fiction 53
   b) Le renouvellement des formes de la fiction et de la narration 53
2. Récits à tendance non réaliste 74
   a) L'utilisation des contes et des légendes 74
   b) De l'imaginaire au ludique 77
   c) L'anecdote humoristique 83

CHAPITRE IV. **Le stéréophonie** 93
1. Récits de type réaliste 98
a) De quelques tentatives de renouvellement en Belgique 98
b) Les grandes réalisations 100
2. Récits à tendance mythologique et légendaire 112
a) Les réalisations 113
b) Les limites 119

CHAPITRE V. **Le récit littéraire** 121
1. De quelques usages du récit littéraire 127
a) Anachronismes 127
b) La tentation anthologique 129
2. Le choix des récits 133
3. Le rôle du récit littéraire : son utilisation 141
a) La lecture à domicile 143
b) La lecture en classe 149

CHAPITRE VI. **Conclusion** 155

Bibliographie 167
1. Théorie du récit 167
2. Pratique du récit dans l'enseignement des langues 170
3. Méthodologie de l'enseignement des langues 171
4. Méthodes, cours et collections pris comme exemples 173

Index 177
1. Notions 177
2. Noms 179

Imprimé en Belgique

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant,** 1971.
2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie,** 1971.

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Étude tagmémique et transformationnelle,** 1969.
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propositions hypothétiques du français parlé,** 1970.
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,** 1970.
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid,** 1971.
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer,** 1971.
6. R. G. VAN DE VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik,** 1971.
7. Sylvain DECOSTER, Hugo BAETENS BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.** Actes du 1er colloque de l'AIMAV (Bruxelles), 1971.
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique,** 1972.
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, G. SANDULESCU, F. VANPASSEL (Eds), **Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.** Proceedings of the 2nd AIMAV Seminar, with the collaboration of ASLA (Stockholm), 1973.
10. S.P. CORDER & E. ROULET (Eds), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.** Proceedings of the 3rd AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA, CILA and the Council of Europe (Neuchâtel), 1973.
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique,** 1973.
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect,** 1973.
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité,** 1973.

14. S.P. CORDER & E. ROULET (Eds), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.** Proceedings of the 4th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1974.
15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique,** 1974.
16. J. VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases,** 1974.
17. Sera DE VRIENDT, Jean DIERICKX et Marc WILMET (Éds), **Grammaire générative et psychomécanique du langage,** 1975.
18. Wil KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans,** 1975.
19. S.P. CORDER & E. ROULET (Eds), **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.** Proceedings of the 6th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1975.
20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.** Proceedings of the 5th AIMAV Seminar, with the collaboration of the VUB (Brussels), 1976.
21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with the Help of Multiple Methods,** 1976.
22. Marcel DE GRÈVE et Eddy ROSSEEL (Éds), **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.** Actes du 10e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes (Gand), 1977.
23. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Teaching the Children of Immigrants. A Documentation (FIPLV),** 1978.
24. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **The Role of Women in Foreign-Language Textbooks. A Collection of Essays (FIPLV),** 1978.
25. Rachad HAMZAOUI (Éd.), **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais.** Actes du 7e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de l'Institut Bourguiba des langues vivantes (Sousse et Tunis), 1980.
26. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Language Learning. Individual Needs, Interdisciplinary Co-Operation, Bi- and Multilingualism.** Lucerne Congress Report of the FIPLV, 1978.
27. Jean-Pierre VAN DETH, **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne. Bilan, réflexions et propositions,** 1979.
28. E. ROSSEEL & C. YOUNG SILVA (Eds), **Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Language Teaching.** Proceedings of the 11th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Instituto de Idiomas Yázigi, the University of Ghent and UNESCO (Brussels and Ghent), 1981.
29. Eddy ROSSEEL (Éd.), **La langue française dans les pays du Bénélux : besoins et exigences.** Actes du 12e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles (Bruxelles), 1981.
30. Claude GOROKHOFF, **Le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères,** 1981.